

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO SOCIAL  
CAMPUS DO PANTANAL**

**NAIR TEREZINHA GONZAGA ROSA DE OLIVEIRA**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO  
MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS E O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
AS AÇÕES DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**CORUMBÁ/MS  
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO SOCIAL  
CAMPUS DO PANTANAL**

**NAIR TEREZINHA GONZAGA ROSA DE OLIVEIRA**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO  
MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS E O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
AS AÇÕES DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* do Pantanal, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Aparecida Marques de Souza.

**CORUMBÁ/MS  
2017**

Dissertação intitulada “**Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Corumbá/MS e o 1º ano do Ensino Fundamental: as ações da formação na prática pedagógica**”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Aparecida Marques de Souza – Orientadora  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anamaria Santana da Silva - Membro Titular  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lucia Espíndola - Membro Titular  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Greice Davanço Nogueira - Membro Titular  
(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS)

CORUMBÁ-MS

2017

A todos os Profissionais da Educação que acreditam no protagonismo das crianças e respeitam as suas especificidades.

A todas as crianças que admiro muito e por quem sou apaixonada.

À minha querida Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Aparecida Marques de Souza, pelo crescimento pessoal e profissional. Maravilhosa!

À minha família, presente de Deus em minha vida.

Aos meus amigos da turma Magali, que compartilharam comigo momentos de estudos, pesquisas e divertimentos. Inesquecíveis!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me concedido força e sabedoria nos momentos de dificuldades, angústias, tristezas, anseios e muitas renúncias! Graças ao Pai Criador, consegui vencer tais desafios.

Como define a minha orientadora, este é “um estudo feito com várias mãos!”. Assim se construiu esta dissertação. A realização em conjunto foi essencial para o seu enriquecimento, sobretudo porque envolveu amor e dedicação.

A essas mãos, externo os meus sinceros agradecimentos.

Ao meu pai (*in memoriam*) e a minha mãe, agradeço pela educação e pelos valores transmitidos. Pessoas preciosas em minha vida!

A toda a minha família, peço desculpas pelas ausências em vários encontros. Saibam que foi em prol da concretização de um dos meus sonhos.

Ao meu esposo e companheiro, sou grata pela paciência, incentivo e pela compreensão em todos os momentos de reclusão para a dedicação aos meus estudos.

Às Professoras Doutoradas Anamaria Santana da Silva, Ana Lúcia Espíndola e Eliane Greice Davanço Nogueira, por aceitarem o convite para compor a Banca, pelas ricas contribuições e sugestões nos momentos da qualificação e da defesa da pesquisa.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Suely Mello, profissional maravilhosa e competente, que não mediu esforços para compartilhar textos riquíssimos, sobre a Teoria Histórico-Cultural e a educação das crianças pequenas, que fundamentaram este estudo.

Aos(as) queridos(as) professores(as) doutores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação – *Campus Pantanal*, todos especiais e competentes: Cláudia de Araújo e Fabiano Antonio dos Santos pelos estudos, companheirismo e contribuições durante o curso; em especial Anamaria Santana da Silva e

Monica Kassar, por nos reencontrarmos no curso de mestrado. Vocês sempre estarão no meu coração!

À minha amiga Joelma, pessoa competente e sábia, que me socorreu nos momentos de dificuldade e aflição, sempre pronta a auxiliar a todos.

Às amigas Maria Inêz Galeano de Figueiredo e Maria do Carmo Provenzano de Arruda Brum, a primeira pelo incentivo e contribuição ao mestrado; a segunda, pela atenção, companheirismo e auxílio durante a pesquisa.

A todos(as) os(as) amigos(as) que, direta e indiretamente, contribuíram com este estudo. Em especial, às amigas Lene Cristina Salles da Cruz, Claudia Natacha Bassi Dagel e Yaneth Duran pelo companheirismo e auxílio.

Aos gestores das duas escolas e professoras alfabetizadoras do PNAIC, que aceitaram o convite para fazer parte da pesquisa, meu eterno reconhecimento!

À Secretária Municipal de Educação de Corumbá, a gestora do Centro de Educação Infantil “Ana Gonçalves do Nascimento”, Bruna Karla Alvarenga e ao gestor da Escola Municipal “Barão do Rio Branco”, Genilson Canavarros de Abreu, pelo apoio e incentivo aos meus estudos e compreensão nos meus momentos de ausência devido às apresentações científicas.

E, finalmente, sou grata a uma pessoa muito especial: a minha querida orientadora, Professora Doutora Regina Aparecida Marques de Souza. Uma profissional competente, com quem tive o privilégio de conviver durante o curso do PROINFANTIL, posteriormente no PNAIC e, por fim, na UFMS, no curso do mestrado, durante a busca incessante da realização de um dos meus grandes sonhos. Tenho-a como referência! Externo os meus sinceros agradecimentos pela amizade, pelo carinho, pela dedicação, pelas trocas de experiências, pelas viagens para eventos científicos e, principalmente, pela paciência e incentivo à conquista de novos conhecimentos em relação à formação continuada de professores(as) e à teoria que considera o protagonismo entre a criança, o professor e a cultura.

## **ACHADOUROS**

(Manoel de Barros)

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior que a cidade.

A gente só descobre isso depois de grande.

A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser  
medido pela intimidade que temos com as coisas.

Há de ser como acontece com o amor.

Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre  
maiores do que as outras pedras do mundo.

Justo pelo motivo da intimidade.

Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa.

Aquilo que a negra Pombada, remanescente de do Recife, nos contava.

Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros.

Que eram buracos que os holandeses, na fuga  
apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder  
suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro.

Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos.

Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias.

Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal,  
lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira.

Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um  
guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.

Sou hoje um caçador de achadouros de infância.

Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu  
quintal vestígios dos meninos que fomos.

OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa no município de Corumbá/MS e o 1º ano do Ensino Fundamental: as ações da formação na prática pedagógica.** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN, 2017.

### **Resumo**

O presente estudo discute a implantação e implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC no município de Corumbá/MS, com o objetivo de analisar os possíveis impactos da formação do PNAIC na prática pedagógica dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do 1º ano do Ensino Fundamental. Como referencial teórico nos embasamos na abordagem Histórico-Cultural, que explica a construção do psiquismo humano a partir das determinações sociais e culturais. A pesquisa qualitativa, com enfoque bibliográfico, documental e de campo foi nossa escolha metodológica; os dados da pesquisa foram obtidos por meio de embasamento nos autores, nos manuais e livros de estudos do PNAIC, e nos documentos oficiais. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras alfabetizadoras, do 1º ano do Ensino Fundamental, que atuaram no PNAIC no município nos de 2013 a 2015. As análises dos dados revelaram que a formação do PNAIC trouxe impactos/mudanças na prática pedagógica das professoras, ao evidenciarem a contribuição da formação nas atividades diferenciadas na organização do trabalho pedagógico, especialmente com os materiais disponibilizados pelo programa, como a caixa de jogos, as caixas de livros paradidáticos e de literatura que receberam no ano de 2013, com a criação do cantinho da leitura e a aplicação da ludicidade nas ações docentes. Ao finalizar o estudo, uma das considerações finais que chamou nossa atenção foi o desafio de distanciar a professora formadora e alfabetizadora da pesquisadora, ao vivenciar os questionamentos da pesquisa, tendo em vista, que alguns deles levaram a visualizar pontos críticos do PNAIC, bem como a ação da formação na prática docente.

**Palavras-chave:** PNAIC; Formação continuada; Prática Pedagógica; Teoria Histórico-Cultural.



OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. **National Pact for Literacy at the right age in the municipality of Corumbá / MS and the 1st year of Primary Education: the actions of training in pedagogical practice.** (Master's in Education). Federal University of Mato Grosso do Sul / CPAN, 2017.

#### ABSTRACT

The purpose of this study is to discuss the implementation and implementation of the National Pact for Literacy in the Right Age in the municipality of Corumbá / MS, with the objective of analyzing the possible impacts that the formation of the PNAIC has made possible in the pedagogical practice of the teachers (The) literacy teachers of the first year of Elementary School, of the said municipality. For that, we use as theoretical framework the foundations of Historical-Cultural Theory, which explains the construction of the human psyche from social and cultural determinations. Qualitative research with bibliographical, documentary and field focus was our methodological choice; The data of the research were obtained by means of a foundation in the authors, manuals and textbooks of the PNAIC and official documents, to discuss the theme. There were also semi-structured interviews with three literacy teachers, from the first year of elementary school, who worked in the PNAIC, in the municipality. The analysis of the data revealed that the formation of the PNAIC brought impacts / changes in the pedagogical practice of the teachers, evidencing the contribution of this training in the differentiated activities in the organization of the pedagogical work, especially with the materials made available by the program, The boxes of books and literature that they received in the year 2013, providing the corner of reading and playfulness in the actions of teaching practice. At the end of the study, one of the final considerations that keep our attention was the challenge of distancing the literacy teacher from the researcher, along the experience of the questioning proper from the research, bearing in mind that some of them led us to visualize critical points of the PNAIC, as the action of formation in the docent practices.

**Keywords:** PNAIC; Continuing education; Pedagogical Practice; Historical-Cultural Theory.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

MEC - Ministério da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

INAF- Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDE- Plano de Desenvolvimento da Escola

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização da Educação

SISPACTO - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

CPAN - *Campus* do Pantanal

MS - Mato Grosso do Sul

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

PF - Professor Formador

PA - Professor Alfabetizador

OE - Orientador de Estudo

FHC - Fernando Henrique Cardoso

EF- Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério de Educação

REME- Rede Municipal de Ensino

MEM - Movimento da Escola Moderna

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Direitos de aprendizagem em Leitura.....	51
Quadro 02 - Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa - Produção de textos escritos .....	52
Quadro 03 - Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa - Oralidade.....	53
Quadro 04 - Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa - Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética: discursividade, textualidade e normatividade.....	54
Quadro 05 - Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.	55
Quadro 06 - Valor das bolsas concedidas aos participantes do PNAIC .....	70
Quadro 07 - Carga horária e áreas de conhecimento desenvolvidas pela Formação do PNAIC.. .....	71
Quadro 08 - Total de municípios participantes do PNAIC em MS.....	73
Quadro 09 - Situação de atendimento em MS - 2013 .....	73
Quadro 10 - Cadernos da formação do PNAIC - Linguagem .....	74
Quadro 11 - Distribuição da formação do PNAIC no município de Corumbá/MS.. .....	75
Quadro 12 - Cadernos de estudos do PNAIC - Educação Matemática.....	76
Quadro 13 - Situação de atendimento em MS - 2014. ....	76
Quadro 14 - Distribuição da formação do PNAIC em Corumbá/MS.....	77
Quadro 15 - Cadernos de formação do PNAIC 2015 .....	78
Quadro 16 - Situação de atendimento em MS - 2015.. .....	78
Quadro 17 - Distribuição da formação do PNAIC no município de Corumbá/MS.....	79
Quadro 18 - Resumo do quantitativo dos descritores no período de 2012 a 2015 ....	81
Quadro 19 - Demonstrativo das Escolas participantes do PNAIC - 2014.....	83
Quadro 20 - Perfil das professoras Alfabetizadoras do 1ª ano do Ensino Fundamental - Corumbá/MS.. .....	87

## **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 01 - Materiais Pedagógicos das salas de alfabetização.....	85
Imagem 02 - Cantinhos de leitura das salas de alfabetização..	98
Imagem 03 - Obras de apoio pedagógico aos professores pelo PNBE. ....	101

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I - O 1º ano do Ensino Fundamental e seus protagonistas: a criança, o professor e a cultura .....</b>	<b>24</b>
1.1 O 1º ano do Ensino Fundamental e a criança.....	26
1.2 O 1º ano do Ensino Fundamental e o(a) professor(a).....	32
1.3 O 1º ano do Ensino Fundamental, a cultura e a cultura escrita .....	39
<b>CAPÍTULO II - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e o 1º ano do Ensino Fundamental: entre projetos e ações .....</b>	<b>47</b>
2.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o 1º ano do Ensino Fundamental e suas ações .....	48
2.2 Formação continuada de professor(a) no Brasil: entre projetos e ações.....	55
2.3 Panorama do PNAIC nacional, estadual e municipal.....	68
<b>CAPÍTULO III - O caminho metodológico da pesquisa e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC: as ações das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental no município de Corumbá .....</b>	<b>80</b>
3.1 Os caminhos metodológicos: o cenário da pesquisa .....	80
3.2 O perfil do(a) professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental: ações na prática das alfabetizadoras do município de Corumbá/MS sob o olhar do PNAIC .....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>123</b>

## INTRODUÇÃO

Pesquisar, investigar, estudar, analisar – são alguns verbos que nos instigam há algum tempo em nossa formação e atuação como professora e pesquisadora. Foi a partir do ingresso no mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no *Campus* do Pantanal, que começamos a pôr em ação tais verbos. A tarefa não tem sido fácil! Mas, enfim, aqui estamos, apresentando ao/(à) leitor(a) o resultado desta dissertação, cuja finalidade é discutir a implantação e implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Corumbá/MS, com foco no primeiro ano do Ensino Fundamental, no período de 2013 a 2015.

Com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 nos artigos 30, 32 e 87, a Lei n. 11.114/2005 nos artigos 29, 30, 32 e 87 e a Lei n. 11.274/2006, o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) passou a receber as crianças com seis<sup>1</sup> anos, oriundas da Educação Infantil. Iniciou-se, então, uma mudança nas práticas dos(as) professores(as) responsáveis por esse ano, que começaram a receber crianças menores de sete anos nos espaços e contextos escolares.

Visando às adequações nas práticas dos(as) professores(as) e à garantia da plena alfabetização e letramento das crianças até oito anos ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, o Ministério de Educação lançou o Programa de Formação Continuada de Professores(as): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC.

O interesse pelo tema advém da minha<sup>2</sup> formação pessoal e profissional como professora de Educação Infantil (EI) e de Ensino Fundamental (EF). É pessoal porque, desde a minha infância, almejei ser professora de crianças, em consequência da admiração que possuo pelo papel exercido pelo(a) docente em sala de aula. É profissional porque sou apaixonada pelo ensino das crianças sujeitos de direitos, porque acredito na magia do brincar, na infância e sua influência nas

---

<sup>1</sup> A Liminar e Sentença proferida pelo processo n. 001.07.041571-5, da Vara de Direitos e Fusos, Coletivos e Individuais, autoriza o estado de Mato Grosso do Sul a matricular, no primeiro ano, crianças que completam seis anos até o final do ano letivo, desconsiderando a legislação nacional, que presume a matrícula de crianças que aniversariam até o dia 31 de março. Ressaltamos que a data de corte etário para a matrícula das crianças no primeiro ano, do EF em MS é dia 31 de março.

<sup>2</sup> Este texto será escrito na 1ª pessoa do plural, por acreditar que tem traços e presença de algumas mãos: da pesquisadora, da orientadora, dos(as) autores(as) que escolhemos. No entanto, neste início adoto a 1ª pessoa do singular, por se tratar da minha história de vida.

práticas de linguagem escrita, nas instituições infantis, respeitando as especificidades e singularidades.

Quando iniciei a minha vida escolar, desde os meus cinco anos, estudei, da Pré-Escola até o Ensino Fundamental, em uma instituição privada em Corumbá/MS, cuja metodologia era baseada nos métodos tradicionais de ensino. Foi a partir desse contato que começou a aguçar em mim a curiosidade de vivenciar, entre tantas situações do contexto escolar, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, o planejamento das aulas e o uso de materiais didáticos para a infância.

A partir de minha trajetória nos estudos, motivada pelos(as) professores(as), pelo incentivo da minha família e pela admiração por esses profissionais, optei pela carreira de magistério em uma escola estadual. Comecei, assim, a realizar o meu grande sonho: lecionar para crianças pequenas, que precisam viver sua infância permeada de brincadeiras e aprendizagens constantes.

Na conclusão do magistério, ainda insegura e sentindo que carecia de formação mais aprofundada, iniciei a minha carreira profissional, atuando no final da Educação Infantil<sup>3</sup> em escolas privada e municipal. Aos poucos, o ambiente, a rotina e o trabalho com as práticas de leitura e escrita foram se instalando.

Esse primeiro contato, que se converteu em um período de grandes descobertas e experiências em relação às práticas da educação infantil, principalmente na organização de espaço, de tempo e de produções desenvolvidas com crianças de quatro e anos de idade, durou 15 anos. Ficava muito feliz com o resultado de minhas ações: a criança iniciava a sua leitura e a sua escrita com sentido e significado. Por volta dos anos 1980, o Construtivismo<sup>4</sup> estava adentrando nos espaços escolares da Educação Brasileira. Mesmo com pouco conhecimento da teoria em questão, consegui aplicar algumas atividades sob a orientação dessa linha, tais como produção de texto (individual e coletiva), jogos pedagógicos, brincadeiras, práticas artísticas e culturais.

Apesar das dificuldades no que tange à apropriação da leitura e escrita, continuei a promover entretenimentos e aprendizagens constantes voltadas à linguagem escrita. Gradativamente, constatei que trabalhar nessa área é um desafio muito grande. Não basta apenas querer – é preciso ter conhecimento do universo

---

<sup>3</sup> Pré I – crianças matriculadas na Educação Infantil com 04 anos. Pré II – crianças matriculadas com 05 anos, no pré-alfabetização.

<sup>4</sup> Construtivismo - inspirado nas ideias do suíço Jean Piaget, com linha teórica baseada na teoria psicogenética, que inspirou os estudos da psicogênese da linguagem escrita, elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

infantil. Em razão disso, procurei ampliar a minha formação pedagógica, participando de Cursos e Encontros de Educação promovidos pela Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP) e pelas Escolas Salesianas<sup>5</sup> em outros estados. Nesses eventos, o tema trabalhado era a valorização/defesa do brincar na Educação Infantil.

Sempre busquei novos conhecimentos. Iniciei a minha caminhada acadêmica com o ingresso no curso de Estudos Sociais. Entretanto, percebi que ainda faltava algo. Essa sensação levou-me a selecionar a área que tanto almejava: o curso de Pedagogia.

Durante a graduação, tive a oportunidade de obter conhecimentos teóricos e vivenciar algumas práticas na EI e na EF, por meio dos estágios, que me forneceram um certo suporte, naturalmente. Mas a experiência não foi suficiente para responder à minha principal inquietação: é exequível desenvolver a linguagem escrita com crianças pequenas, respeitando as suas especificidades infantis?

Assim, continuei no caminho da formação por meio de Encontros, Congressos e Simpósios da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP). A partir desses eventos, surgiram novos tópicos de questionamentos, entre eles a formação necessária para o(a) professor(a) realizar uma prática pedagógica voltada à alfabetização e ao letramento, sem se esquecer da infância.

Ao concluir a graduação, trabalhei na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS como técnica pedagógica da Educação Infantil. Nessa época, com o intuito de buscar respostas às minhas indagações, comecei a pesquisar e me informar, através de composições de temas referentes à formação continuada de professor. Acreditava ser esse um dos caminhos para os(as) docentes entenderem o processo de alfabetização e letramento, levando em conta o ser criança, a sua infância e o brincar.

Outra experiência relevante na minha formação pessoal e profissional foi participar na função de tutora, do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL). Era um curso de nível médio, na modalidade Normal, a distância, destinado aos(às) educadores(as) em atividade que ainda não possuíam a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No estado de Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal de

---

<sup>5</sup> Escolas Salesianas: Denominação das Escolas Católicas tem representante da congregação religiosa fundada por São João Bosco.



Mato Grosso do Sul, sob a coordenação das professoras Ordália Alves Almeida e Regina Aparecida Marques de Souza, teve a responsabilidade de formar a equipe executora do programa. Passei-me, pois, a me dedicar integralmente à formação continuada de professores(as) e atendentes<sup>6</sup> da Educação Infantil, bem como acompanhar a prática dessas profissionais em duas Creches Municipais e um Centro de Educação Infantil em Corumbá.

No PROINFANTIL, constateei propostas inovadoras em relação à criança, à infância, aos planejamentos, às formas de organização, à aprendizagem e ao desenvolvimento, que poderiam ser articuladas com as vivências das crianças do Ensino Fundamental, especificamente a 1ª série. Então compreendi que a formação continuada de professores(as) poderia favorecer a integração da EI com o EF, porque, infelizmente, ainda é comum ouvir de alguns profissionais da educação que a criança deve brincar somente na Educação Infantil, pois o Ensino Fundamental é coisa séria, ou seja, a escrita pode roubar a infância. Esse discurso só provocou o aumento da minha curiosidade a respeito da formação desses(as) profissionais, que precisam rever os princípios da continuidade e ampliação, ou seja, a transição de uma modalidade para outra, respeitando as necessidades, os interesses e as características etárias das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

Após tal etapa, em 2012, pela primeira vez, senti a emoção de participar do Curso de Mestrado em Educação, como aluna especial. Matriculei-me na disciplina “Formação de Professor sob o olhar sociológico”, ministrada pela Dr.<sup>a</sup> Márcia Regina do Nascimento Sambugari, ocasião em que desenvolvi um trabalho com leituras e pesquisas sobre a formação de professores.

Em 2013, ainda na condição de aluna especial, assisti às aulas da disciplina “Infância e Letramento”, com as Professoras Doutoradas Ana Lúcia Espíndola, Lucimar Dias Rosa e Regina Aparecida Marques de Souza. As aulas proporcionaram-me um novo olhar para a prática pedagógica, por destacar a infância, a criança, a alfabetização e o letramento, além de fornecer a base teórica do projeto de pesquisa para esta dissertação. Durante a disciplina, as professoras exibiram o filme “Vida Maria”, produzido pelo animador Mário Ramos. O filme me chamou muito a atenção, por se tratar da apropriação da cultura escrita por uma criança pequena, oriunda de uma vivência no campo, sem muito contato com a linguagem escrita.

---

<sup>6</sup> Atendentes – Termo utilizado para as auxiliares dos(as) professores(as) das Creches Municipais de Corumbá/MS.

Esses estudos foram fundamentais em minha vida. Incentivaram-me a adquirir mais conhecimento; concederam-me a oportunidade de pesquisar sobre a formação de professores(as) e a apropriação da cultura escrita pela criança.

No mesmo ano, quando era Coordenadora Pedagógica de uma escola municipal, participei da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, programa de formação voltado aos(às) professores(as) alfabetizadores(as) dos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano). Nessa fase, vivenciei práticas de leitura e escrita, conheci as obras complementares enviadas pelo Ministério de Educação/MEC, acompanhei as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras dessa escola, buscando, a partir de suas experiências, contribuir de forma articulada para os estudos teóricos sobre a formação do PNAIC.

Em 2014, fui convidada para atuar como Orientadora de Estudo (OE) do programa. Fui responsável pela formação continuada de uma das turmas de professores(as) do primeiro ano do EF. Em tal projeto, observei o desempenho dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do 1º ao 3º ano do EF nas escolas urbanas e rurais, e como esses profissionais receberam formação continuada no município de Corumbá, MS. No PNAIC, nós também tínhamos formação, porém na cidade de Campo Grande/MS. A participação no projeto e o incentivo da minha orientadora do Curso de Mestrado, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Aparecida Marques de Souza, colaboraram para a elaboração desta pesquisa.

Naquele mesmo ano, motivada pelas minhas atividades como OE e pela curiosidade de descobrir se é possível desenvolver a linguagem escrita com as crianças do 1º ano do EF, respeitando as suas especificidades e pesquisar a formação de professores(as) nesse contexto, participei do processo seletivo do Mestrado em Educação, com o pré-projeto direcionado à formação do PNAIC. Fui aprovada e iniciei a minha jornada de pesquisadora na UFMS/*Campus* do Pantanal.

Além das disciplinas cursadas no mestrado, nos anos de 2015 e 2016 envolvi-me em Seminários, Congressos, Encontros, Reuniões Científicas, Minicursos e Grupos de Estudos relacionados à educação de crianças pequenas. Fiz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância – Teoria Histórico-Cultural/ GEPLI-THC, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Aparecida Marques de Souza. No Grupo e na disciplina Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, a Criança, a Infância e a Cultura Escrita, ministrada pelas

Professoras Doutoradas Regina Aparecida Marques de Souza e Suely Amaral Mello, entrei em contato com a Teoria Histórico-Cultural e suas implicações pedagógicas, como o processo de humanização e a concepção de que a criança é capaz de se relacionar com os objetos e as pessoas, promovendo a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Com base nesses novos conhecimentos adquiridos, a nossa<sup>7</sup> opção de pesquisa justifica-se: a) por acreditarmos que a formação continuada pode auxiliar na prática pedagógica do(a) professor(a) no ciclo de alfabetização; b) porque temos o interesse de saber mais sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos; c) porque cremos que a aprendizagem da escrita e da leitura das crianças pequenas deve ocorrer a partir de suas vivências com a cultura escrita, garantindo situações de interação na qual elas sejam protagonistas no processo de aprendizagem. Nossa intenção é responder ao seguinte questionamento: o PNAIC trouxe impacto(s)/mudança(s)<sup>8</sup> na prática pedagógica do(a) professor(a) alfabetizador(a) do 1º ano do EF no Município de Corumbá? Se sim, quais?

Essa indagação levou-nos a buscar compreender melhor o programa, que faz parte das políticas educacionais fortalecidas no início dos anos 2000, no que se refere à sua provável repercussão na formação continuada do(a) professor(a), no trabalho pedagógico e no currículo escolar, com base na problemática de implementação de programas governamentais, de formação dos(as) professores(as) da educação básica, concedidos como meios para garantir o desenvolvimento e a alfabetização das crianças até o 3º ano do EF.

O PNAIC é voltado aos(às) professores(as) alfabetizadores(as) que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano). Foi implementado durante o Governo Dilma Roussef (2010), em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, Universidades e o Ministério da Educação/MEC. Vem sendo efetivado em consonância com as mudanças educacionais no campo das Políticas Públicas, principalmente em relação ao ensino da língua, mais especificamente a alfabetização, promovendo debates sobre o tema, para garantir a apropriação do

---

<sup>7</sup> A partir daqui, nossa escrita será na 1ª. pessoa do plural, porque pensamos que um relatório de mestrado é construído por várias mãos.

<sup>8</sup> A palavra impacto vem do latim *impactus*, que significa marcas, reflexos e mudanças (negativas ou positivas). Na presente pesquisa, a palavra é utilizada no sentido de mudanças.

sistema de escrita, na perspectiva do letramento em diferentes situações sociais das crianças.

O PNAIC concebe que o indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os conhecimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras (BRASIL, 2012). Espera-se que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para a sua inserção e participação ativa nas funções sociais da leitura e da escrita.

Nosso estudo tem como objetivo geral analisar os impactos da formação do PNAIC na prática pedagógica dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do 1º ano do Ensino Fundamental, das escolas municipais de Corumbá/MS. Os objetivos específicos são:

- Verificar, por meio de entrevistas, se os(as) professores(as) alfabetizadores(as) do 1º ano favorecem à criança a apropriação da cultura escrita de forma significativa e lúdica, no processo de alfabetização a partir dos estudos realizados na formação do PNAIC;

- Apresentar sugestões, a partir dos nossos estudos, sobre a organização do trabalho pedagógico no 1º ano do EF, subsidiada pela teoria alvo do nosso estudo e pelo Movimento da Escola Moderna Portuguesa/MEM.

A pesquisa se insere na área da Educação. Adota como metodologia a abordagem qualitativa, com enfoque bibliográfico, documental e de campo, subsidiada pela Teoria Histórico-Cultural, que explica a construção do psiquismo humano a partir das determinações sociais e culturais. O referencial teórico baseia-se no principal representante da Teoria, Lev Semenovitch Vigotski e seus seguidores/colaboradores que, com suas proposições, defenderam a posição relevante da aprendizagem no desenvolvimento humano.

Para a realização do estudo e a busca de resposta à problemática da pesquisa, organizamo-nos em três momentos: no primeiro, para aprofundamento teórico, conduzimos a pesquisa bibliográfica a partir dos eixos “Formação Continuada de Professores”, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, “Programas de Formação”, “Professor Alfabetizador”, “Ensino Fundamental”, identificando a área de concentração da produção em grupos de trabalho que discutem a temática em âmbito nacional. As fontes de pesquisa consultadas foram a Base de Dados de Dissertação e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), artigos e dissertações disponíveis na Biblioteca Eletrônica (SCIELO), nos

Bancos de Dados da Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); as publicações do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância - Teoria Histórico-Cultural/GEPLEI-THC. Como recorte temporal, iniciamos a pesquisa sobre o PNAIC nos bancos de dados a partir de 2012, ano de implantação e implementação do programa em níveis nacional, estadual e municipal, até 2015.

No segundo momento, efetuamos a pesquisa documental, recorrendo a documentos oficiais e legais relacionados aos Programas de Formação de Professores(as) Alfabetizadores(as), bem como a revistas e relatórios sobre a temática, a partir do ano de 2000.

No terceiro, empreendemos a pesquisa de campo. Estabelecemos contatos, definimos os critérios de seleção dos(as) participantes, visitamos as salas de alfabetização, organizamos e selecionamos os equipamentos multimídias necessários para o registro das atividades desenvolvidas, por meio de áudio e fotos. Para fins de seleção dos(as) professores(as), adotamos os seguintes critérios: ser participante da Formação do PNAIC e ser professor(a) do 1º ano do EF da Rede Municipal de Ensino, na zona urbana do município de Corumbá/MS.

Como instrumento para a coleta de dados, constituímos um roteiro das atividades da pesquisa de campo (Apêndice A). Para o complemento das informações, procedemos às entrevistas semiestruturadas (individuais), com três professoras alfabetizadoras do 1º ano, do Ensino Fundamental, visando a identificar os impactos do PNAIC na prática pedagógica das docentes. (Apêndice B).

Em conformidade com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFMS, os instrumentos da pesquisa foram submetidos a apreciação e aprovação. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE asseguraram o sigilo da identidade das participantes (Apêndice C). Também coletamos assinatura da Secretária Municipal de Educação no Termo de Autorização da Instituição (Apêndice E), para a devida autorização da entrada na escola para fins exclusivos de pesquisa.

A última etapa da pesquisa compreendeu a análise e a transcrição dos dados obtidos, tomando como referência os Cadernos de Estudos do PNAIC (2012, 2013, 2014 e 2015), e o estudo das legislações e dos autores(as) que discutem a temática, dentre eles(as): Arena (2006, 2010); Barbosa (2012); Brasil (2001, 2005, 2012, 2015); Davydov (2014); Duarte (1993, 2014); Imbernón (2009, 2010); Kramer

(2007); Marx, Gramsci e Vigotski (2012), Mello (2005, 2012, 2014); Mendonça e Miller (2010); Souza (2014); Espindola e Souza (2015); Soares (2010); Vygotski (1989, 1991, 1995), Vigotski; Luria; Lontiev (2010).

O relatório foi organizado em três capítulos. O primeiro foi dedicado às crianças, sujeitos de direitos, protagonistas no processo de aprendizagem e desenvolvimento, nos direitos de aprendizagem, com o devido respeito às suas singularidades. Inserimos discussões sobre a infância e a criança, sob a concepção da Teoria Histórico-Cultural, que aborda a criança como sujeito das relações sociais e culturais. Dando sequência ao capítulo, tecemos considerações sobre o 1º ano do Ensino Fundamental e o(a) professor(a), identificando-o(a) nessa modalidade de ensino, sua formação e como realiza o seu planejamento, de acordo com a faixa etária da criança de seis anos de idade. Em seguida, expomos reflexões sobre o 1º ano do Ensino Fundamental e a cultura escrita como instrumento cultural complexo.

No segundo capítulo, versamos sobre algumas ações do projeto de formação continuada em serviço de professores(as) alfabetizadores(as), PNAIC, a partir de uma proposta de alfabetização nos primeiros anos do EF, que resultou em uma política de governo. Prosseguindo o capítulo, descrevemos uma breve trajetória sobre a Formação Continuada de Professor(a) no Brasil, entre projetos e ações efetivadas a partir do início dos anos 2000, como políticas públicas educacionais voltadas à contribuição e ao aperfeiçoamento da formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) e como uma luta para garantir a alfabetização das crianças do Ensino Fundamental. Na sequência, discorremos sobre o panorama geral do PNAIC nacionalmente, no estado de Mato Grosso do Sul e no município de Corumbá/MS, desde a sua implantação e implementação.

No terceiro capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos e o cenário da pesquisa, enfatizando as opções, as etapas da pesquisa de campo e os instrumentos de coleta de dados. A análise é constituída por professoras alfabetizadoras do 1º ano do EF, que participaram da formação do PNAIC no município de Corumbá/MS. Em seguida, enfatizamos o perfil do(a) Professor(a) do 1º ano do EF e suas ações na prática das alfabetizadoras selecionadas, sob o olhar do PNAIC, através das entrevistas semiestruturadas. Os dados foram organizados com o intuito de responder à problemática da pesquisa, subsidiada pela fundamentação teórica adotada, nos cadernos de estudos do PNAIC, documentos oficiais e autores(as) que discutem

a temática, dando consistência às argumentações fornecidas pelos participantes da pesquisa.

Ainda nesse capítulo, discutimos os conceitos significativos da abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano, principalmente no tocante à infância de 0 a 10 anos e as implicações pedagógicas para orientar o pensar e o agir docente na educação das crianças, em articulação com os resultados dos dados empíricos.

Nas considerações finais nossas reflexões, interpretações e análises são apresentadas a partir dos resultados revelados pela pesquisa. Assim, ressaltamos que o maior desafio enfrentado durante o processo foi responder ao questionamento da pesquisa assumindo o necessário distanciamento entre a professora formadora e alfabetizadora, por um lado, e a pesquisadora, ao visualizar pontos críticos do PNAIC, bem como a ação na prática docente. Mas vamos ao estudo...

## **CAPÍTULO I**

### **O 1º ano do Ensino Fundamental e seus protagonistas: a criança, o professor e a cultura**

Antes de iniciarmos este capítulo, gostaríamos de explicitar a opção pelo termo protagonista, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. De acordo com Mello (2010b, p. 335), a cultura, o professor e a criança são os três elementos que preconizam o desenvolvimento humano. A autora avalia-os como essenciais para o desenvolvimento:

A cultura é vista como fonte das qualidades humanas criadas ao longo da história pela atividade humana no mesmo processo em que foram criados os objetos materiais e não materiais que constituem a herança cultural da humanidade (Vigotski, 1994). O mediador apresenta a cultura para as novas gerações, e faz isso a partir do acesso que ele próprio tem a essa herança cultural, histórica e socialmente acumulada, do sentido que atribui à cultura e das concepções que orientam seu pensar e agir, em especial, nesse caso, o conceito de criança. A criança é o terceiro elemento ativo que condiciona essa relação dialética que resulta na humanização.

Tanto para a autora quanto para a Teoria Histórico-Cultural, os três componentes são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Assim, pensando na aprendizagem e no desenvolvimento da criança pequena, convidamos você, leitor(a), pesquisador(a), professor(a), a discutir esse protagonismo conosco, neste capítulo.

O termo protagonismo, de acordo com o dicionário Houaiss, vem do grego, composto do prefixo “proto” (primeiro) e “agonistés” (combatente ou ator dramático). Assim, podemos compreender o termo protagonismo para as três categorias: criança, professor (a) e cultura. Trata-se de uma perspectiva que nos permite ver sob outra ótica a criança, assim como a da instituição educativa e escolar.

Falar em protagonismo é oportunidade para destacar nossa concepção de criança, sujeito social e histórico, detentora de direitos, que produz cultura e nela é influenciada por meio de instrumentos culturais. São sujeitos marcados pelas contradições sociais em que estão inseridas, mas também por um processo de humanização. As crianças estão em um processo de apropriação do mundo a partir do seu contato com o outro, mais experiente, e por uma das atividades que as envolvem por inteiro, que é a brincadeira.



Percebemos, então, que a brincadeira é para elas fonte de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente em sua educação quando pequenas. De acordo com Prestes (2010, p. 158), “[...] o primordial na brincadeira é que ela reflete a vida; a criança brinca em situações reais que podem ser vividas na vida real naquele momento”.

As crianças brincam – e isso é o que as caracteriza. Segundo Vigotski (2008, p.35), a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento:

Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é a fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento [...].

Percebemos, então, que a brincadeira é a fonte de desenvolvimento e aprendizagem para a criança, principalmente no ciclo da alfabetização. Também oferece momentos de interações sociais entre as crianças, seus pares e os adultos.

A criança é um ser cultural, que expressa de diversas formas as experiências culturais. Ao apropriar-se de uma determinada atividade por meio de objetos culturais, cria e estabelece articulação com a cultura. O ser humano é motivado pela necessidade de suprir a sua vida social.

Conceber o processo de humanização como processo de educação é apreender a cultura como fonte do processo de humanização. Mello (2012, p. 366) assevera:

O processo de humanização como processo de educação é entender a cultura como fonte do processo de humanização- entender, portanto, que o papel da educação extrapola a transmissão de conteúdos escolares- dimensiona para nós o significado do acesso à cultura pelas novas gerações: é por esse acesso e apropriação- da língua, das diferentes linguagens, da ciência e das técnicas, dos valores, dos hábitos e costumes, dos objetos e instrumentos- que as novas gerações reproduzem para si as qualidades humanas e podem se formar para serem futuros dirigentes, como Gramsci ser o papel essencial da escola.

A cultura, então, ocupa um papel primordial na educação. Por meio dela, os sujeitos têm a oportunidade de compreender todas as relações existentes nos objetos criados socialmente pelo próprio homem, tanto no presente como no passado, deixando a marca da sua atividade.

Na discussão sobre a infância nas instituições educativas, é imprescindível encontrar o sentido de solidariedade e estabelecer, com as crianças, laços de caráter afetivo, ético, social e político. É de suma relevância conduzir uma revisão do trabalho pedagógico dos(as) professores(as) que atuam com as crianças inseridas no Ensino Fundamental de nove anos, com seis anos de idade – em nosso estado, Mato Grosso do Sul, com cinco anos<sup>9</sup>. Essa inserção impulsionou o Ministério de Educação a implantar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com o objetivo de atender às especificidades da criança de acordo com essa faixa etária.

Assim, abordamos a concepção de criança e infância sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que entende a criança como produto das relações sociais e culturais. Fazemos o entrelaçamento entre a criança, o professor e a cultura, elementos fundamentais no movimento dialético da educação, para a Teoria Histórico-Cultural.

Para concluir o capítulo, trazemos nossas observações sobre o 1º ano do Ensino Fundamental, a cultura e a cultura escrita, para compreender o processo de humanização e transformação do indivíduo, sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural, visando ao entendimento da prática pedagógica do(a) professor(a) com as crianças inseridas no 1º ano do Ensino Fundamental.

### **1.1 O 1º ano do Ensino Fundamental e a criança**

Discutir infância e educação impõe-nos vincular um olhar atento ao momento histórico em que se insere a infância na sociedade e, conseqüentemente, na educação. De acordo com Espíndola e Souza (2015, p. 48), a infância, ainda que pensada em um mesmo tempo, não é a mesma para todas as crianças, pois é marcada por várias questões:

Além da historicidade, a infância é marcada por questões de gêneros, raça, etnia religião e, especialmente, classe social [...] as crianças das camadas populares com certeza não vivem as mesmas experiências de infância que aquelas das camadas médias e das elites. E as crianças indígenas tampouco podem viver sua infância da mesma forma que uma criança branca, bem como as crianças afro-descendentes, do campo, das florestas, as ribeirinhas.

---

<sup>9</sup> No estado de Mato Grosso do Sul, conforme a liminar Acórdão da Quarta Turma Civil do Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul, que confirmou a liminar e a sentença proferida no processo 001.07.041571-5, da Vara de Direitos Difusos, Coletivos e Individuais, a criança pode ser matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental e completar seis anos até 31 de dezembro do ano letivo.

Todas as crianças têm infância, mas cada uma com a sua singularidade, suas experiências e historicidade. “Os diversos momentos históricos também irão definir formas diferentes de se ver a criança em sua relação com o mundo [...]”. (ESPÍNDOLA; SOUZA, 2015, p. 48).

Sob esse ponto de vista, antes de tratarmos da concepção de criança e infância sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que defendemos, tanto na EI como no EF, expomos movimentos e documentos que dissertam sobre a educação das crianças pequenas como sujeitos detentores de direitos.

Nos anos 1980, o Brasil testemunhou o protagonismo de vários movimentos sociais em defesa dos Direitos da Criança, que culminaram com a inclusão, na Constituição Federal de 1988, de artigos que veem a criança como sujeito de direitos. A referida Constituição (BRASIL, 1990, p.144) estabeleceu a preocupação e a garantia de proteção integral à criança:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária

A partir daí a criança passou a assumir, em definitivo, o seu lugar na sociedade brasileira. Após a Constituição de 1988, outros documentos foram criados com o entendimento da criança como detentora de direitos. Dentre eles, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, p. 25), que definiu “[...] a criança como a pessoa até os doze anos de idade incompletos”. O documento reconheceu as condições dignas para a infância. Na ascensão dos direitos da criança, novos questionamentos entraram em cena. Os movimentos em favor da educação proliferaram e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), nos artigos 29 e 30, estabeleceu os preceitos para a educação infantil enquanto direito da criança.

A evolução e o percurso histórico do entendimento do ser criança e sua infância mudam não só nos conceitos, mas principalmente na garantia de direitos. A inclusão da educação infantil na LDBEN 9.394/1996 respalda essa afirmativa, por meio do abandono da visão assistencialista a que eram submetidas às crianças e a inserção dos objetivos e finalidades específicos para essa faixa etária.

Da LDBEN aos dias atuais, outros documentos vêm surgindo, com essa nova forma de ver a criança como sujeito de direitos, principalmente as maneiras

como deve ser o processo de educação: os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (1997), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/RCNEI (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999 e 2009).

No século XXI, diante de tantos problemas socioeconômicos da população brasileira, a educação ocupa um papel fundamental na garantia das capacidades e direitos das crianças. Estudos e pesquisas sobre a criança e a infância em nosso país têm avançado, nos últimos anos, tanto no âmbito do conhecimento acumulado como nas conquistas dos direitos das crianças.

O direito de ser criança, “[...] com as suas múltiplas maneiras de ser e de viver a infância, caminha, muitas vezes, em uma direção contrária a outro direito que ela dispõe: estar alfabetizado(a) até os oito anos de idade” Caderno de Estudo 2 (BRASIL, 2015, p.7). A ação pedagógica deve garantir à criança os seus direitos, principalmente o de ser criança, preservando a sua identidade social e as suas necessidades de aprender de maneira lúdica e contextualizada.

Com a intenção de compreender a criança como um ser ativo e protagonista no processo de aprendizagem e desenvolvimento, explicitamos as concepções de criança e infância sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Fundamentado na concepção de criança conforme a Teoria Histórico-Cultural, Leontiev (1978, p. 39-40) explana:

[...] no século passado, Engels ao mesmo tempo em que *[sic]* apoiou a ideia da origem animal do homem, demonstrou que este, diferenciando-se profundamente de seus antecessores animais, se humanizou ao passar pela vida social, baseado no trabalho, que este passo transformou a sua natureza e estabeleceu o início do desenvolvimento, que, o contrário dos animais, não se determina já por leis biológicas, mas pelas novas leis do desenvolvimento social histórico.

O homem se humaniza pelas relações sociais, por meio do trabalho, transformando a natureza. Estabelece o início do seu desenvolvimento através das leis sociais e históricas, e não por fatores biológicos. De acordo com Asbarh e Nascimento (2013, p. 420), a visão de criança, na Teoria Histórico-Cultural, é o primeiro aspecto do desenvolvimento:

O primeiro aspecto a ser realçado da concepção de desenvolvimento da teoria histórico-cultural é a compreensão de que a criança não é um adulto em miniatura. Há uma constituição infantil específica, tanto física como psicológica, que diferenciam adultos e crianças não apenas quantitativamente, mas precisamente qualitativamente. Além disso, o desenvolvimento infantil não é linear, causado por acumula-

ções sucessivas. Há metamorfoses, revoluções radicais no processo de desenvolvimento pelas quais passa a criança que irão garantir sua passagem do biológico para o cultural.

As transformações no desenvolvimento das crianças ocorrem pela sua inserção no mundo histórico, social e cultural, não pelo processo natural do desenvolvimento, como alguns/algumas professores(as) acreditam. O desenvolvimento da criança, na Teoria Histórico-Cultural, diferencia-se de uma linha biológica para uma linha cultural. (VIGOTSKI, 1995). É preciso apropriar-se dos significados historicamente produzidos nas atividades humanas (LEONTIEV, 1983).

Segundo Vigotski (1995), as duas linhas entrelaçam-se dialeticamente no processo de desenvolvimento, formando uma unidade no processo de humanização, ou seja, o ser biológico altera-se no decurso do processo de apropriação da cultura pelo sujeito. As características específicas do homem são transmitidas por meio das relações sociais, seu trabalho e transformação da natureza, resultando no processo de humanização e apropriação da aprendizagem. O segundo tipo de desenvolvimento vincula-se ao surgimento de novas formas de condutas mediadas, fruto de conquistas que o homem foi alcançando ao longo do tempo.

Os estudos de Vigotski e seus colaboradores contradizem a concepção, vigente até recentemente entre nós, de que a criança nasce com potencialidades inatas que as condições de vida e educação ajudam a desenvolver (MELLO, 1999). Para Vigotski, subsidiado em Marx, o homem não nasce humano. Ele torna-se humano ao longo do processo da apropriação da cultura e suas relações com o outro mais experiente.

De acordo com Asbarh e Nascimento (2013, p.426) para conduzir um trabalho pedagógico com as crianças pequenas, os(as) professores(as) devem aprofundar os conhecimentos sobre as teorias de desenvolvimento, pois

[...] dizer que determinado aluno é infantil ou imaturo, o professor remete-se a teorias do desenvolvimento estudadas durante seu curso de formação que retratam o desenvolvimento humano como algo maturacional, linear, determinístico. E, mesmo sem ter estudado profundamente tais teorias do desenvolvimento, são elas que embasam seu trabalho.

Toda ação pedagógica docente é reflexo de um posicionamento teórico, que pode, às vezes, conceber a criança como um ser imaturo ou que não tem maturidade para aprender. É preciso romper com esses discursos cristalizados sobre a práti-

ca pedagógica e as relações de ensino e aprendizagem. A Teoria Histórico-Cultural traz a noção do desenvolvimento humano, admitindo as instituições educativas como potencializadoras.

É complexa a formação desse profissional, de quem se requer que apreenda as especificidades da infância, a maneira como as crianças se relacionam e se apropriam dos conhecimentos, principalmente as crianças do 1º ano matriculadas no EF, com cinco a seis anos.

De acordo com Mello e Farias (2010a), a conceituação da criança como um ser capaz de aprender é condição para que o(a) professor(a) procure novos recursos dentro e fora da escola, a fim de ampliar as suas ideias e iniciativas:

A concepção de criança capaz de se relacionar com a cultura e com a natureza, capaz de interpretá-la e de se aprender, atribuindo ao que se aprende um sentido pessoal – que não precisa ser certo do ponto de vista do conhecimento científico, [...], uma vez que para isso, a criança terá ainda muito tempo para aprender – é chave nesse processo (MELLO; FARIAS, 2010a, p. 64).

Nesse movimento dialético entre a criança, a cultura e a natureza, as apropriações da criança adquirem um significado essencial em relação ao aperfeiçoamento do pensamento e da autoestima.

A Teoria Histórico-Cultural define a criança como sujeito ativo, capaz de se relacionar com o mundo histórico e social e com a cultura historicamente acumulada. Souza (2007, p. 133) declara que a criança

[...] só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade. Todas as habilidades e aptidões humanas são, nesse sentido, formadas nas relações concretas – compreendidas na materialidade e imaterialidade – entre o homem e o mundo da cultura, tornando-se produtos e produtoras da história humana. Portanto, a criança, nessa perspectiva, não nasce com caráter humanizado, mas se humaniza pelos seus processos de vida e de educação.

A criança, então, se humaniza mediante a apropriação da cultura, pelos seus processos de vida e de educação, por meio das relações sociais e das instituições educativas. Diante desse cenário de desafios e mudanças na compreensão de criança, de infância, na trajetória das políticas educacionais, surgiram recentemente, com muita reflexão, discussões e debates gerados por diferentes posicionamentos e dúvidas sobre a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e a inclusão das crianças de seis anos nessa modalidade de ensino. Até então, os alunos de seis

anos eram atendidos pela Educação Infantil. Kramer (2007) menciona que o fato merece atenção especial:

Ressalte-se que o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (KRAMER, 2007, p. 06).

Pensando na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças de seis anos de idade, respeitando as suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas no Ensino Fundamental, o Ministério de Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), fomentou debates com professores(as) e gestores(as) sobre a infância na educação básica, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa modalidade de ensino.

O desenvolvimento humano, já na infância, ocorre em situações de interação muito especiais com a cultura, destaca Vigotski (1994). A organização do espaço da sala de aula favorece o envolvimento com várias formas da cultura, condição indispensável para a formação das máximas possibilidades humanas.

Quanto à inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, a partir de uma visão dicotômica e das relações de transição entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, levantamos alguns questionamentos: Qual o perfil da criança do 1º ano do EF? O que podemos fazer para respeitar o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura? As instituições infantis ou escolas têm oferecido condições para que as crianças produzam cultura? O(A) professor(a) tem formação para receber a criança menor de sete anos no 1º ano do EF? São indagações que levam a reflexões importantes sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança, em seu processo de humanização.

Antes de refletirmos sobre essas questões, sublinhamos que a mudança na estrutura do Ensino Fundamental não deve se referir ao que fazemos nos primeiros anos. É o momento para repensar todo o ensino, tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais. Percebemos que as crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. Sendo assim, os(as) professores(as), devem favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em to-

da a sua plenitude, que seja um espaço e um tempo de encontro, de ser criança dentro e fora da instituição educativa.

Acreditamos que é viável pensar em espaços educativos com crianças como lugares em que tenham vontade de permanecer, que acolhem as suas culturas; espaços a que as crianças sintam pertencer, com a perspectiva de viver a sua infância e respeitar o seu desenvolvimento, “[...] **é o que se recupera nestas páginas que nos falam de respeito à infância e de novas relações entre adultos e pequenos...**” (MELLO; MOLL, 2011, p.10), por meio de Teoria Histórico-Cultural.

No próximo texto, tendo em vista essa criança sujeito de direitos e respeitando as suas singularidades, investigamos o 1º ano do Ensino Fundamental e o(a) professor(a), como um dos elementos do triplo protagonismo, no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

## **1.2 O 1º ano do Ensino Fundamental e o(a) professor(a)**

Mediante os estudos de vários documentos oficiais desde os anos 1980, verificamos que houve mudanças em relação à educação das crianças, dentre elas a legalidade do direito à educação na infância. A Constituição de 1988 foi uma conquista para as crianças de zero a seis anos. O Estado tem o dever de oferecer creches e pré-escolas, delegando o direito à vaga na Educação Infantil não mais à mãe trabalhadora, mas à criança. Essa prerrogativa foi reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e na LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

O primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) passou a receber as crianças com seis anos (no estado do MS com cinco anos), oriunda da Educação Infantil, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, em seus artigos 30, 32 e 87, com a Lei n. 11.114/2005, em seus artigos 29, 30, 32 e 87, e com a Lei N. 11.274/2006. Deu-se início a uma modificação nas práticas dos(as) professores(as) responsáveis por esse ano, que passaram a receber crianças menores de sete anos nos espaços e contextos escolares.

Não podemos deixar de enfatizar que, a partir da Lei Federal n. 11.114/2005, uma nova redação foi criada, o artigo 6º da LDBEN 9.394/1996: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos **seis anos** de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 2005, grifo nosso). O artigo trouxe uma mudança quanto à idade da criança a ser matriculada no Ensino Fundamental, de sete para



seis anos. Traduzia-se assim: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos **sete anos** de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Em outubro de 2013, de acordo com Barbosa (2016), em Mato Grosso do Sul, 1.573 crianças de cinco anos foram matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo como data de corte etário o dia 31 de dezembro do ano letivo:

A determinação dessa data resulta do acórdão da Quarta Turma Cível do Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da liminar e a sentença proferida no processo n.001.07.041571-5, da Vara de Direitos Difusos, Coletivos e Individuais. Essa decisão judicial autoriza o referido estado a matricular no primeiro ano crianças que completam seis anos até o final do ano letivo, desconsiderando a legislação nacional, que prevê a matrícula de crianças que completem seis anos até dia 31 de março do ano corrente.

Essa decisão judicial autoriza o estado a matricular crianças no 1º ano do EF que completam seis anos até o final do ano letivo. Segundo a pesquisa de Barbosa (2016), 4.123 crianças concluíram o primeiro ano do EF com cinco anos de idade, correspondendo a 1% das crianças que completaram seis anos durante o ano de 2014.

Vários profissionais da educação preocuparam-se com essa medida, devido ao número elevado de crianças menores de seis anos nas salas de aula. Os pareceres nº 6/2005, nº 18/2005 e nº 41/2006 provocaram muitas dúvidas em relação ao ingresso da criança nessa modalidade de ensino. Após várias reelaborações, houve nova redação: “Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (Redação dada pela Lei nº 11.114, de 2005). Mesmo assim, notamos a ausência de correção da manutenção do ingresso no Ensino Fundamental sem mencionar a sua ampliação.

O artigo 87 da LDBEN 9.394/1996 tratava da seguinte questão: “§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I - matricular todos os educandos, a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Nesse cenário de desafios e mudanças nas políticas educacionais, incluiu-se o debate sobre a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e a inserção das crianças de seis anos, até então matriculadas na Educação Infantil. A Lei nº 11.274, publicada em 06 de fevereiro de 2006, alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996.

A Lei Federal nº 11.274/2006 estabeleceu diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006). Porém, os artigos 29 e 30 não foram aprovados. Sofreram alterações apenas os artigos 32 e 87. O artigo 32 apresentava a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006). A partir desse momento, vemos a correção da falha apontada: diminuiu-se a idade para o ingresso no EF, sem ampliação para nove anos.

Segundo Barbosa (2012), a Lei N. 11.274/2006 instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração, com a entrada das crianças de seis anos. A expectativa era que mais crianças fossem incluídas no sistema de ensino brasileiro, principalmente as advindas dos setores populares, já que as da classe mais privilegiada estavam inseridas, há algum tempo, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Com essa proposta do governo, devemos pensar e repensar as concepções de infância, ressaltando Barbosa (2012). Também devemos pensar sobre o perfil do(a) professor(a) para atuar no ensino de nove anos.

Para Kramer (1986), um caminho possível para desnaturalizar a infância seria buscar o seu lugar na sociedade, concedendo-lhe o seu verdadeiro valor social. Conceber a criança como ser social significa que ela faz parte e tem uma história, que apresenta uma linguagem influenciada pelas relações culturais e sociais. De acordo com Mello (1999, p. 18), por meio do contato com a cultura, o homem vai criando para si um corpo inorgânico, como elemento ontológico:

E, enquanto tal, eliminável de sua essência – o saber, o uso dos instrumentos, os costumes, a linguagem. Tal corpo não se encontra dentro dele, mas está nas relações e nos objetos e se torna seu, à medida que se apropria, através de sua atividade, do mundo das criações humanas, sejam aquelas propriamente ditas objetivas, sejam as subjetivas.

Por meio do processo de apropriação da cultura, a criança, desde o nascimento, já faz parte de um determinado momento histórico e ocupa um lugar na sociedade, criando a sua individualidade. Faz das objetivações humanas “órgãos da sua individualidade”, como ressaltando Mello (1999, p. 18).

O homem cria atitudes a partir da apropriação de experiências sócio-históricas, que dão origem a novas atitudes psíquicas. Com base na Teoria Históric-

co-Cultural, todo processo de desenvolvimento da inteligência e da personalidade – das habilidades, das aptidões, das capacidades, dos valores (Mello, 1999) – configura-se como um processo de educação; a idade escolar é crucial para essa evolução.

Para se atentar à individualidade da criança na sua vida escolar, requer-se planejamento e diretrizes norteadoras, quanto aos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para o aumento do atendimento, com garantia de qualidade.

Por isso é primordial debater com a sociedade, rever outro currículo e escola, com novas medidas de qualidade. É determinante ter uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizado, de socialização, de vivências culturais, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. De acordo com Mello (2010b), o compromisso com o máximo desenvolvimento das qualidades humanas nas crianças exige apropriação de uma teoria que perceba o papel desenvolvente e humanizador da educação.

No caso das crianças pequenas, Vigotski (1994) realça o papel substantivo da cultura na formação e no desenvolvimento das qualidades humanas:

[...] o meio desempenha no desenvolvimento da criança, no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e das características específicas ao ser humano, o papel de fonte de desenvolvimento, ou seja, o meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1994, p. 349 in MELLO, 2010a, p. 56).

As experiências vividas pelas crianças no meio influenciam o seu desenvolvimento. Essas experiências acontecem na interação com outras pessoas e no seio da herança cultural em que a criança está inserida.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem é central para a prática pedagógica, porque nos remete às questões relacionadas ao que ensinar, como ensinar e por que ensinar, afirmam Asbarh e Nascimento (2013). Cabe à educação escolar ampliar o desenvolvimento da criança, a partir da sua organização adequada, de modo que produza conhecimento. Os conteúdos devem ser organizados para formar, na criança, aquilo que ainda não está formado, ampliando os níveis superiores do desenvolvimento.

Cabe ao ensino intencional produzir na criança neoformações psíquicas, novas necessidades e motivos, que aos poucos modificam a atividade principal da

criança e reestruturam os processos psíquicos (DAVIDOV, 1988 *in* ASBAHR e NASCIMENTO, 2013).

Estamos convencidos de que este é o momento de recolocarmos, no currículo dessa etapa da educação básica, uma das atividades mais importante para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, a brincadeira, proposta no ciclo de alfabetização na formação do PNAIC.

Diante dessa proposta de alfabetização, a família, a escola e os(as) professores(as) desempenham papel decisivo na formação humana das crianças. Esses elementos são cruciais para a sua aprendizagem e desenvolvimento, por meio da mediação pedagógica. No decorrer das nossas pesquisas, temos testemunhado que a mediação pedagógica vem sendo discutida no âmbito da educação, por considerar o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Asbahr e Nascimento (2013), o professor não é um mediador, e sim aquele que apresenta e organiza as atividades para a criança, buscando estabelecer a relação com o conhecimento que trazem de casa.

No tocante à educação da criança, o(a) professor(a) assume uma função primordial, segundo a Teoria Histórico-Cultural. Além de entender como se forma o desenvolvimento humano, especificamente da criança, é o sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, pois apresenta o uso dos objetos culturais que auxiliam nesse processo:

[...] quando se pensa na mediação fundada na dialética, deve-se considerar que ela requer a superação do imediato no mediato. Assim, é provável que o educador 'dificulte' a aprendizagem do educando, pois o educador precisa fazer com que o educando supere a compreensão imediata assumindo outra que seja mediata (ASBARH e NASCIMENTO, 2013, p.424).

A escola desempenha papel importante no desenvolvimento das crianças. Cabe ao(à) professor(a) organizar as vivências. Vigotski ressalta:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento(VIGOTSKI, 2010, p. 686).

A vivência é influenciada pelo meio no desenvolvimento psicológico e no desenvolvimento da personalidade da criança. É a articulação das inter-relações e das intrarelacões. Por meio das vivências, a criança apropria-se do mundo a partir das interações com o meio, num espaço educativo em que as pessoas envolvidas, sejam elas crianças ou professores(as), são concebidas como “[...] unidade indivisível da relação que se estabelece entre eles e que se constitui na vivência”. (MELLO, 2010c, p. 730). Nesse movimento dialético, ou seja, em um triplo protagonismo entre professor, criança e objetos da cultura, a criança aprende e se desenvolve.

Como mencionado no início do capítulo, na Teoria Histórico-Cultural esse triplo protagonismo abarca elementos importantes: o(a) professor(a), por organizar as experiências para a criança ser protagonista na realização das atividades; a criança, por atuar como protagonista no desenvolvimento da atividade; e os objetos culturais, introduzidos de forma dinâmica, de modo que a criança seja afetada por eles.

Para compreender o lugar da criança nesse movimento, essa vivência precisa estar permeada de signos e ações, que precisam ter sentido para a criança. Quanto mais ela estiver em contato com objetos culturais, mais aprenderá e desenvolverá as suas potencialidades humanas.

Nessa relação, o(a) professor(a) deve ser um(a) provocador(a) da aprendizagem e explorador(a) dos conceitos que as crianças trazem para o espaço educativo e escolar, contribuindo com o processo de apropriação de conceitos científicos e da produção social acumulada historicamente. Segundo Asbahr e Nascimento (2013), não basta esperar que as crianças se desenvolvam culturalmente e não basta organizar seu desenvolvimento. Na escola, é preciso ter em mente um determinado modo:

Modo esse que permita às crianças se apropriarem das máximas possibilidades mediadas de relação do homem com o mundo que foram sendo criadas. Por isso, valorizar as experiências cotidianas dos educandos como estratégia pedagógica mediadora para a organização do ensino (e, em consequência, para o desenvolvimento dos sujeitos) significa uma hipervalorização dessas experiências (que já são abundantes nas vias cotidianas dos estudantes) e um abandono, dessa vez por outras vias, do processo de desenvolvimento cultural dos sujeitos em suas máximas possibilidades (ASBAHR e NASCIMENTO, 2013, p. 424).

Precisamos oferecer as crianças situações que permitam a apropriação do conhecimento, por meio do desenvolvimento da cultura. Como relatado, conforme a

Teoria Histórico-Cultural, o trabalho do(a) professor(a) “[...] deve garantir, com toda intencionalidade, a formação das faculdades que, na ausência dos processos de educação, não acontecerão” (MELLO, 2010d, p.198).

O(A) professor(a), desse modo, é responsável por garantir as necessidades vitais da criança, de maneira intencional. Na educação da infância, no processo de aprendizagem e desenvolvimento, o(a) professor(a) é o sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que medeia o uso dos objetos culturais que entram em cena. Quando falamos de objetos culturais, estamos nos referindo à teoria que embasa este estudo. Nos documentos do PNAIC, tal termo não é referenciado a partir desses princípios.

Além da educação da infância, nos estudos do caderno de apresentação do PNAIC (2015), observamos que o programa, desde 2013, vem incluindo estudos sobre a formação de professores(as), com fundamentação teórica e prática, para que atuem como protagonistas no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, principalmente no ciclo de alfabetização.

Sobre tal condição, o caderno de apresentação do PNAIC (2015) chama a atenção para o movimento de articulação de docentes como protagonistas do seu desenvolvimento profissional:

Entretanto, este processo não se dá somente de forma solitária e individual, mas a partir das relações sociais com outros profissionais da escola, com os alunos e com a própria comunidade. O professor faz parte deste processo educativo e tem a possibilidade de exercer seu papel transformador e desenvolver sua autonomia. A autonomia do professor só será efetivada se articulada com a autonomia da escola, quando os profissionais da educação e a escola assumirem seu papel de transformação da sociedade (BRASIL, 2015, 55).

Portanto, nesse processo de desenvolvimento profissional, é preciso que os(as) docentes, juntamente com as instituições escolares, assumam a função de transformação e humanização da sociedade.

A escola, sob essa perspectiva, ocupa posição central no desenvolvimento de seus estudantes. No próximo item, elaboramos uma breve discussão sobre o 1º ano do Ensino Fundamental, a cultura e a apropriação da cultura escrita, temas de relevância entre pesquisadores(as) e professores(as) envolvidos(as) nos processos de ensinar e de aprender.

### 1.3 O 1º ano do Ensino Fundamental, a cultura e a cultura escrita

Com a inclusão da criança de cinco e seis anos nas salas do 1º ano do Ensino Fundamental, a apropriação da cultura escrita trouxe alguns questionamentos desafiadores, que têm sido feitos por pesquisadores(as) e professores(as) envolvidos(as) com a discussão: Como o PNAIC e autores(as) concebem a cultura escrita na aprendizagem e no desenvolvimento da criança? É possível trabalhar com a cultura escrita em um contexto lúdico, que respeite as singularidades da criança e a sua infância no processo de alfabetização?

Recorremos, para tratar desses questionamentos, a algumas reflexões e discussões sobre a apropriação da cultura escrita da criança, bem como sobre o modo como a infância das crianças de apenas cinco a seis anos de idade pode ser respeitada e vivenciada na escola. Esses são desafios apresentados na educação de nossas crianças, que consistem em respeitar a infância e a sua singularidade e, simultaneamente, garantir à criança o direito de aprender a escrever e a ler com autonomia, até os oito anos de idade (BRASIL, 2015).

Antes das reflexões e discussões sobre apropriação da cultura escrita pela criança, fazemos uma breve explanação sobre a apropriação da cultura do homem como ser social capaz de transformar a natureza e, a partir dela, constituir a sua própria história. Segundo Vigotski (1996), para viver em sociedade, o homem precisa apropriar-se do patrimônio cultural criado histórica e socialmente por meio de gerações, como ser social, transformando-o através da sua atividade.

Nas pesquisas e estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural, vemos que a ruptura com o ser biológico, a concepção adotada por Vigotski e suas implicações pedagógicas precisam ser compreendidas por sujeitos envolvidos com as crianças, em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Mello (1999) frisa que a tese central dos estudos de Vigotski e seus colaboradores contradiz a concepção de que a criança já nasce com potencialidades inatas:

Os estudos desenvolvidos por Vigotski e seus colaboradores contradiz a concepção vigente até recentemente entre nós, de que a criança já nasce com um conjunto de potencialidades inatas que as condições de vida e educação vão ajudar a desenvolver. Para Marx, assim como para Vigotski e outros estudiosos que se juntaram a sua escola, o homem não nasce humano. Sua humanidade é externa a ele, desenvolvida ao longo do processo de apropriação da cultura que as novas gerações encontram ao nascer, acumulada pelas

gerações precedentes – cultura essa que é, portanto, peculiar ao momento histórico em que o indivíduo nasce e ao lugar que ocupa na sociedade (MELLO, 1999, p. 17).

Pela apropriação da cultura, o homem faz parte de um determinado momento histórico e ocupa um lugar na sociedade que traça os bens culturais. Nas relações sociais, torna-se humano atuando sobre uma determinada realidade, e se reproduz através das ideologias dominantes repassadas ao longo de sua trajetória histórica, além de reproduzir em si próprio. É na relação entre produção/apropriação de objetos culturais que o homem se forma como homem cultural, com capacidades e condutas culturais:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação entre eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978, in ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, pp. 422,423).

Nessa apropriação, o ser humano - criança deve sempre interagir com o outro sujeito e com os objetos culturais. Quanto mais a criança tem acesso aos objetos culturais, o conhecimento mais elaborado vai se formando por meio dessa apropriação e do contato com as atividades culturais, sejam elas próximas ou distantes da comunidade ou do ambiente escolar.

Com essas condições materiais e acesso à educação, apropriamo-nos de vários conhecimentos, dentre eles a aprendizagem da cultura escrita, considerada como instrumento cultural complexo. Para Vigotski (1995), escrever exige dominar um sistema simbólico complexo, que cria um conjunto de neoformações no cérebro:

Que possibilitam um salto qualitativo nos reflexos psíquicos e, por outro lado, permite o acesso ao conhecimento mais elaborado pertencente à esfera mais complexa da atividade humana [...] É preciso, por isso entender tanto os aspectos linguísticos como os psicológicos envolvidos em sua apropriação.

A compreensão do objeto a ser apropriado leva o(a) professor(a) a planejar várias formas de apresentar o objeto às crianças, de modo que contribua com a formação de atitude leitora e produtora de textos. Mas o que seria essa formação da atitude leitora e produtora de textos na criança pequena?



As atitudes, as capacidades, os gostos e as habilidades são produtos da vivência dos indivíduos. Formar uma atitude leitora nada mais é do que educar a criança para que cultive uma atitude favorável à construção desse conhecimento de forma realmente comprometida. Todas as ações do processo de ensino e aprendizagem devem, prioritariamente, atender a esse fim, dando sentido e significado a esse aprendizado. Caso contrário, corremos o risco de construir, nos nossos educandos, abismos que dificultam a compreensão da escrita.

Mello (2012) defende que o trabalho com a escrita deve partir de uma significação:

O sentido que as crianças atribuirão à escrita será adequado se ele for coerente com a função social, coerente com o significado social da escrita. Podemos mostrar às crianças – por meio das vivências que proporcionamos envolvendo a linguagem escrita – que a escrita serve para escrever histórias e poemas, escrever cartas e bilhetes, registrar planos, intenções e acontecimentos, por exemplo. Por outro lado, podemos inserir as crianças em tarefas que envolvam a memorização de letras sem função social concreta... de fato, a escrita envolve a expressão de uma vontade de comunicação. Hoje é possível perceber que quando retiramos da escrita sua função social, dificultamos sua apropriação plena pelas crianças. Pois o contato com a linguagem escrita deve deflagrar a compreensão da mensagem escrita e não a associação de sons e letras (MELLO, 2012, p. 78).

Quando atribuímos significado ao conhecimento transmitido para a criança, estamos favorecendo a construção de uma atitude leitora, que certamente traz significado à produção de textos. A escola é o espaço por excelência para esse aprendizado. Não é o único, reconhecemos, mas é fundamental para incentivar a criança a gostar de ler, formando nela uma atitude leitora, mesmo que inicialmente, tendo o(a) professor(a) como escriba.

Mais importante que decodificar letras é contribuir para a apropriação dessa formação. De acordo com Vigotski (1995), a escrita se forma por um sistema de signos que identificam, convencionalmente, os sons e as palavras da linguagem oral, que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais. Mello (2010b, p. 339) acentua que a apropriação da escrita requer o foco na mensagem do texto:

Para o sujeito que lê ou escreve, o nexos intermediário representado pela linguagem oral desapareça e a escrita transforme em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos e situações designadas. Pode se compreender, a partir daí, que, para formar leitores e produtores de texto, o ensino da leitura deve focar a

mensagem expressa pelo texto lido e não sons expressos por letras aí grafadas.

O sujeito que escreve deve manifestar seu desejo de expressão e não sons sem sentido em forma de letras. A escrita só terá sentido para a criança se for vinculada à sua função social, com a inserção da criança no mundo da cultura escrita, antes mesmo de chamar a atenção para o aspecto técnico, para o mecanismo da escrita. (MELLO).

Barbosa (2016, p. 38) reconhece duas vertentes no processo de apropriação da leitura e da escrita:

Uma voltada para a concepção de aprendizagem de letras, sílabas e palavras por meio dos métodos sintéticos, analíticos e uso de cartilhas, delegando as crianças treinos e repetições de letras e suas formas; outra, com a inserção das crianças, nas práticas sociais da leitura e escrita.

O MEC busca, através de documentos oficiais, romper com a primeira concepção, propondo a alfabetização sob a perspectiva do letramento, por meio da inserção da criança nos jogos, brincadeiras e situações de interação. Essa ideia está contida na segunda concepção, envolvendo as crianças em práticas sociais de leitura e de escrita. Apesar das situações de leitura e escrita, não chega a ser uma proposição baseada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, mas respeita a compatibilidade entre ser criança e ingressar no mundo da cultura escrita, de acordo com o caderno de estudo do PNAIC (BRASIL, 2015, p. 34)

Provocando, a partir de reflexões teóricas e do estudo de relatos de experiência, debates sobre a necessidade de desenvolver no ambiente escolar, ações pedagógicas que possibilitem a garantia de seus direitos, preservando sua identidade enquanto criança pertencente a um ambiente cultural específico, defendendo-se a compatibilidade entre ser criança e ingressar no mundo da cultura escrita.

Dessa forma a criança, desde o início da Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil, deve ter acesso a diversas situações de leitura e produção de textos, de modo que seja protagonista nesse processo e se aproprie da escrita de maneira significativa.

De acordo com Vigotski (1995), a história da apropriação da escrita pela criança é a própria história do seu desejo de expressão – que começa pelo gesto, considerado pelo autor como escrita no ar, e se manifesta pelo desenho, pela fala, pelo faz de conta, chegando à linguagem escrita (MELLO, 2010b). Além dessas linguagens, Vigotski indica outras formas de expressão, como a pintura, a

modelagem, a construção, a dança e a poesia, como linguagens essenciais na apropriação da escrita da criança, ao longo da sua vida escolar, que vai se tornando mais elaborada, manifestada de várias formas de representação e expressão.

Para Mello (2005), essas atividades são essenciais à formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo que, infelizmente, nas instituições escolares são concebidas como improdutivas. Para a autora, as concepções de educação infantil que dirigem as práticas de educação das crianças brasileiras entre 3 e 6 anos são muito fortes:

Percebo uma concepção muito forte - muitas vezes sustentada pela pressão dos pais, mas, sobretudo pela própria formação dos professores que trabalham com a educação infantil - que defende a antecipação da escolarização, e tal escolarização precoce ocupa o tempo da criança na escola e toma o lugar da brincadeira, do faz de conta, da conversa em pequenos grupos quando as crianças comentam experiências e conferem os significados que atribuem às situações vividas. Para esses pais e professores, quanto mais cedo à criança é introduzida de modo sistemático nas práticas da escrita, melhor a qualidade da escola da infância (MELLO, 2005, p. 24).

Tal prática de antecipação de escolarização sustenta-se na convicção de que, quanto mais cedo a criança se transformar em escolar e se apropriar da escrita, maiores as suas possibilidades de sucesso na escola e na vida. Principalmente se essa apropriação for repassada no sentido técnico, sem reconhecer as diversas formas de linguagens, como as brincadeiras, o faz de conta, as conversas entre as crianças, com seus pares e com adultos. Somos contrárias a essa antecipação e concordamos com Mello (2012), que evidencia a possibilidade de a escrita nascer da necessidade da criança e contribuir positivamente para a formação de leitores:

[...] esse movimento que resulta na formação de leitores e produtores de texto começa na educação infantil, quando lemos histórias, notícias de jornal, gibis, revistas, assuntos de interesse do grupo em enciclopédias e mesmo quando procuramos palavras desconhecidas do grupo de crianças em dicionários, quando as crianças em diferentes idades manipulam esses objetos portadores de textos. Acontece também quando usamos a escrita para registrar experiências vividas, comunicar aos outros essas experiências, para planejar e organizar a vida do grupo na sala, enfim, quando a escrita é utilizada pelo grupo em sua função social, o que quer dizer, cumprindo uma função verdadeira para a qual ela existe (MELLO, 2012, p. 83).

Antes de nos preocuparmos com a leitura e a escrita propriamente ditas, devemos nos atentar para as atividades significativas e com sentido para as

crianças. Assim, a cultura escrita se constrói no meio social, como resultado da mediação do homem com o mundo circundante, em que a escrita, segundo Vigotski (1995), é um sistema de representação simbólica da realidade, ou seja, produto cultural construído historicamente.

Quando inserida no ambiente escolar com o objetivo de se apropriar da formação da atitude leitora e produtora de textos, a criança precisa participar de situações de escrita como função social, privilegiando o processo cultural, desde o seu ingresso na Educação Infantil até chegar ao Ensino Fundamental. Para Arena (2010, p. 242), a importância do meio constituído pela cultura e pelas relações entre seus membros revela a necessidade de:

Desde o início, colocar em práticas atitudes do ato de ler que indiquem para a criança a intenção clara de que ler é atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas de cultura humana. Essas atitudes, constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidas nas relações com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. É importante entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema.

Diante dessas argumentações sobre a importância do meio influenciado pela cultura e a relação entre seus membros, é premente colocar em prática atitudes do ato de ler. Como dissemos, a convivência e a interação com pessoas que leem para as crianças e para si mesmas, que escrevem e registram sob a forma de texto escrito, é condição necessária para a apropriação da cultura escrita.

Como instrumento cultural e complexo, a linguagem escrita merece muita atenção na educação de nossas crianças, em especial pelo(a) professor(a) que atua no 1º ano do Ensino Fundamental. O trabalho com a escrita, como instrumento cultural, precisa ser efetuado desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, principalmente com crianças de cinco a seis anos inseridas nas salas de 1º ano.

A inclusão da criança de seis anos no EF pode suscitar mudanças significativas nas formas de pensar e conceber a criança, o ensino e a escola (Brasil, 2015, p.38). Tais mudanças são observáveis em debates atuais envolvendo vários profissionais, pesquisadores(as) e professores(as) comprometidos(as) com a ressignificação das práticas pedagógicas das instituições educativas, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

Para propiciar uma educação diferenciada para as crianças, “[...] o PNAIC defende a escrita e a infância como construções sociais e como conceitos

complementares e inter-relacionados” (BRASIL, 2015). Há autores que falam da importância de colocar em prática atitudes do ato de ler, como atribuição de sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana:

Revela a necessidade de, desde o início, colocar em prática atitudes do ato de ler que indiquem para a criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos, em situações elaboradas pela cultura humana. Essas atitudes, constituintes do entorno, são vitais para a formação do leitor e são desenvolvidos nas relações com os gêneros enunciativos porque são as relações culturais que orientam os modos de ler. É importante entender que ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema (ARENA, 2010, p. 242).

É vital que os(as) professores(as), em especial os(as) que atuam no 1º ano do EF, promovam situações elaboradas com sentido às crianças, levando a serem produtoras, editoras e difusoras do conhecimento, formando uma atitude leitora/autora. De acordo com Leontiev (1978, p. 217), o desenvolvimento dos sentidos é um produto de desenvolvimento dos motivos da atividade:

Por sua vez, o desenvolvimento dos motivos da atividade é determinado pelo desenvolvimento das relações reais que o sujeito tem com o mundo, que dependem das condições históricas objetivas de sua vida. A consciência como relação: este é precisamente o sentido que tem para o sujeito a realidade que se reflete em sua consciência. Portanto, o que distingue o caráter consciente dos conhecimentos é, justamente, que sentido estes tem para o sujeito.

Desse ponto de vista, o sentido apresentado à criança a partir da atividade que desenvolve, apresenta o motivo que a impulsiona a realizar algo, uma vez que permite planejar novas situações de escrita apropriada pela criança.

O(A) professor(a) é responsável por organizar e apresentar as atividades para a criança, buscando estabelecer a relação entre o conhecimento que trazem de casa e o conhecimento científico. As instituições educativas precisam valorizar esses conhecimentos e trabalhar a cultura escrita com sentido para as crianças, e não “[...] por meio de treino e pelo desenho de letras” (ESPÍNDOLA; SOUZA, 2015, p. 50), para que elas aprendam.

Concluindo este capítulo, as questões referentes ao desempenho escolar e as reflexões sobre a identidade profissional dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), a criança inserida no 1º ano do EF de nove anos, dentre outros aspectos, desencadearam, nas atuais políticas educacionais, a premência de

atender às exigências de melhoria do aprendizado dos alunos, principalmente das crianças das escolas públicas.

Frente a essas exigências, foi criado o projeto de formação continuada em serviço intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC”, a partir de uma proposta de alfabetização nos primeiros anos do EF, que resultou em uma política de Governo ainda em construção. O título do projeto, no início, ocasionou algumas críticas, pois pesquisadores da área questionavam a existência de uma idade certa para se alfabetizar. Concordamos com uma das formadoras do PNAIC, a Prof<sup>a</sup> Leusa de Melo Secchi. Ela opinava, durante as formações que, apesar de o nome ter uma visão mecanicista, as crianças das classes populares têm o direito e podem se alfabetizar até oito anos de idade.

A seguir, tratamos do referido projeto, delineando algumas das ações direcionadas à formação continuada e em serviço de professores(as) e ao processo de ensino e aprendizagem dos(as), alunos(as), em especial do 1º ano do EF.

## **CAPÍTULO II**

### **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o 1º ano do Ensino Fundamental: entre projetos e ações**

Este capítulo destina-se a um estudo bibliográfico e documental sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o 1º ano do Ensino Fundamental e as políticas de formação de professores no Brasil, com projetos e ações direcionados à sua qualificação, objetivando à concretização de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental. São discussões e reflexões imprescindíveis a todos os profissionais da educação, sejam professores(as) da Educação Básica, formadores(as) de professores(as), pesquisadores(as) e acadêmicos(as). A partir de diferentes estratégias formativas, tais profissionais e discentes são estimulados(as) a pensar novas possibilidades de trabalho, a fim de ampliar e melhorar a prática pedagógica.

Para que os(as) professores(as) se integrem a um programa de formação continuada, é essencial acreditar que esse processo irá contribuir tanto para o seu crescimento pessoal quanto profissional. Não é somente uma exigência ou formalidade institucional.

Para pensarmos em uma educação desenvolvvente<sup>10</sup>, com condições de promover mudanças significativas na criança, é preciso investir na valorização e formação continuada de professores(as). Também devemos conhecer as políticas educacionais que interferem e direcionam o campo educacional e a prática docente, como lemos no Caderno de Estudo sobre a Formação de Professores do PNAIC:

A formação continuada de professores(as) está estreitamente ligada às questões do conhecimento, do currículo, das mudanças culturais e das tecnologias. O desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, seja na escola ou na rede, depende de diversos fatores, dentre eles, dos compromissos institucional e individual (BRASIL, 2012, p.27).

O compromisso institucional foi firmado pelo governo e secretarias, visando à necessidade de oferecer espaços, situações e materiais adequados aos momentos de trabalho e reflexão de professores(as). E o compromisso individual refere-se ao sentido de que o(a) professor(a) se entenda como um sujeito que está sendo desafiado a conhecer novos caminhos e novas experiências.

---

<sup>10</sup>Desenvolvvente: sistema de educação que passou a ser chamado de “Educação Desenvolvvente” (2) (ED) e está conectado aos nomes dos psicólogos russos Davydov, Repkin e muitos outros.

De acordo com os documentos elaborados pelo Ministério de Educação (2012), o PNAIC prevê, como uma das ações, a formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as). Descrevemos, a seguir, uma breve trajetória sobre a Formação Continuada de Professor(a) no Brasil, entre projetos e ações desenvolvidos a partir do início dos anos 2000, como políticas públicas educacionais, voltadas para contribuir com o aperfeiçoamento da formação de professores(as) alfabetizadores(as) e como uma luta para garantir a alfabetização das crianças do Ensino Fundamental.

Na sequência, tratamos da implantação e implementação do Programa de Formação Continuada PNAIC, o 1º ano do EF e algumas ações para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, bem como os programas de formação continuada no Brasil, a partir do ano de 2000, e a apresentação do PNAIC nacionalmente, no estado de Mato Grosso do Sul (MS) e no município de Corumbá/MS. A Formação Continuada privilegia um diálogo permanente e sistemático com a prática pedagógica docente e com a equipe da escola.

## **2.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o 1º ano do Ensino Fundamental e suas ações**

Baseando-se na concepção de criança capaz de aprender de se relacionar com a cultura e a natureza, capaz de interpretá-la, atribuindo-lhe um sentido pessoal e na alfabetização das crianças nos anos iniciais do EF, especificamente o 1º ano, o Ministério de Educação/MEC lançou um programa de formação continuada em serviço – o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC. O programa conta com a participação articulada do Governo Federal, Distrito Federal, dos governos estaduais e municipais, com a proposta de mobilizar todos seus esforços e recursos na valorização dos(as) professores(as) e instituições educativas, com apoio pedagógico e materiais didáticos de qualidade e na execução dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento.

De acordo com o caderno de apresentação do PNAIC (2015), temos claro o compromisso com a meta de alfabetizar todas as crianças brasileiras até oito anos de idade. O MEC acredita no potencial de nossos(as) alfabetizadores(as) e no empenho das nossas escolas públicas. Dentro dessa visão, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador



tem a função de auxiliar na formação do exercício da cidadania, como ressalta o caderno de apresentação do PNAIC (2012, p. 27).

Desde 2013, o PNAIC vem apresentando propostas de formação, com ênfase nas áreas de conhecimento, de forma integrada, abrangendo a educação integral das crianças nesse início do processo de escolarização.

Durante as formações realizadas no período de 2013 a 2015, cada orientador(a) de estudo e professor(a) alfabetizador(a) recebeu um *kit*<sup>11</sup> de formação com textos teóricos, relatos de professores e sugestões de atividades. Com esse conjunto de materiais, os(as) participantes ampliaram as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar. Também abordaram recursos didáticos para as crianças se apropriarem dos conhecimentos de forma prazerosa.

Ressaltamos que o processo de formação privilegia um diálogo permanente e sistemático, com a prática pedagógica e com a equipe docente da escola, para garantir a apropriação da escrita e a formação de atitude leitora e produtora de texto. O PNAIC sugere encaminhamentos metodológicos que visam à observação dos Direitos de Aprendizagem no decorrer do ciclo de alfabetização. Por meio dos direitos de aprendizagem, a formação do PNAIC espera alcançar a meta de fazer que os(as) professores(as) avaliem no desenvolvimento de seus planejamentos, como sugerido anteriormente pelo Programa Pró-Letramento.

Com o objetivo de atender aos Direitos de Aprendizagem das crianças do 1º ano do EF, o caderno 1 do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 08 a 12) divide os conhecimentos em Língua Portuguesa em quatro eixos:

**Leitura:** A leitura envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos. **Produção de texto Escrito,** entendemos que o texto a ser escrito pelas crianças pode ser longo ou curto, conhecido ou não. A letra de uma cantiga, uma quadrinha, um poema, um provérbio, um dito popular, uma história, um bilhete, um cartaz, um aviso são alguns exemplos de textos a serem escritos em sala de aula. **Oralidade e análise linguística,** o processo de análise linguística nos anos iniciais precisa estar voltado para as reflexões acerca da língua e de seu funcionamento e é necessário que seja desenvolvido concomitantemente com a apropriação dos usos e funções sociais.

---

<sup>11</sup> *Kit* de formação de professores(as) alfabetizadores(as), contendo cadernos de estudos, jogos para o sistema de escrita alfabética, livros didáticos, obras complementares e literárias.

Além dos eixos elencados, o programa propõe um instrumento de acompanhamento das crianças durante os meses de fevereiro, junho, agosto e dezembro, para que os(as) professores(as) observem o progresso das capacidades das crianças, atribuindo-lhes conceitos.

Como o nosso foco de pesquisa é o 1º ano, do EF, mostramos, nos quadros a seguir, somente os direitos de aprendizagem que os(as) professores(as) devem atender no nível de aprofundamento de um determinado conhecimento, porque o que se busca, ao lidar com crianças de seis anos, não é o mesmo que se busca com crianças de oito anos.

Em todos os quadros, serão expostas sugestões de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o processo de alfabetização. Para a sua compreensão, informamos os significados das letras utilizadas: a letra I (Introduzir) indica que determinado conhecimento/capacidade deve ser introduzido em cada período escolar indicado; a letra A (Aprofundar) indica que a ação educativa irá garantir o aprofundamento do direito de aprendizagem; a letra C (consolidar) indica que a aprendizagem pode ser consolidada no ano indicado. Esses conhecimentos devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados, no decorrer do ano ou não.

## Leitura

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

Quadro 1 - Direitos de aprendizagem em Leitura; I – Introduzir A – Aprofundar C - Consolidar. Fonte: (BRASIL, 2012, p. 33)

O quadro exhibe os direitos de aprendizagem relacionados ao eixo Leitura, que permeiam a ação pedagógica nas salas de alfabetização do 1º ano do EF, para que as crianças tenham autonomia nas diversas situações de leitura. A leitura envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, que se inter-relacionam e não podem ser pensadas hierarquicamente. Acreditamos que, quanto mais a criança ouvir e ler textos, mais elaborada será a produção de sentidos para ela. No início do processo da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, cabe ao(à) professor(a) auxiliar os estudantes na elaboração de objetivos e expectativas de leitura, criando hipóteses antes e durante o ato de ler.

Na escola, os(as) professores(as) seriam responsáveis pela ação de ensinar leitura. Porém, de acordo com Arena (2010, p. 243), há diferença entre ensinar a ler e ensinar leitura:

Leitura me parece como produção protagonizada pelo sujeito que tenta ler. A leitura somente ganha existência quando o leitor a cria na relação entre o que ele é o que sabe, e o que o texto criado pelo outro está a oferecer. Ao apoiar-se nessa argumentação, poderia entender que o professor ensina o ato de ler, como ato cultural, para criar a sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com diferentes gêneros e suportes textuais que possibilitam a formação crescente e permanente de modos de pensar cada vez mais abstratos.

Creemos que, quanto mais o(a) professor(a) propuser situações de leitura como ato cultural, mais a criança terá condições de se apropriar de sua própria leitura, através da sua relação com diferentes gêneros e suportes textuais

### Produção de textos escritos

Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	----
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas	----

Quadro 2 - Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa – Produção de textos escritos. I – Introduzir A – Aprofundar C - Consolidar. Fonte: (BRASIL, 2012, p. 34)

Se acompanharmos o desenvolvimento da criança durante a sua vida, vemos que elas demonstram interesse pela cultura escrita desde pequena, pelos materiais escritos de diversas formas, quando vive em uma sociedade gráfica. Quando se fala em escrita no 1º ano do EF, é comum que se associe a atividade à

escrita alfabética, à produção de um texto longo, o que leva o(a) professor(a) a transferir essa prática para outro momento.

No entanto, no processo de alfabetização, o(a) professor(a) pode propor às crianças atividades com sentido para elas, como esclarece Mello (2012). O sentido que as crianças atribuem à escrita é adequado se for coerente com a sua função e significado social, como a letra de uma cantiga, uma quadrinha, um poema, um provérbio, um dito popular, uma história, um bilhete, um cartaz, um aviso, uma carta, uma poesia, dentre outros a serem escritos em sala de aula.

No eixo abordado no Quadro 02, os direitos de aprendizagem no 1º ano do EF poderão ser introduzidos e aprofundados no decorrer do ano letivo.

### Oralidade

Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, entre outros).	I
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outros.	I
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I

Quadro 3 - Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa – Oralidade I – Introduzir A – Aprofundar C – Consolidar. Fonte: (BRASIL, 2012, p. 35)

De acordo com o caderno de estudo do PNAIC (BRASIL, 2012), ser competente em diferentes situações discursivas orais engloba, em primeira instância, saber adequar sua linguagem ao contexto ou ao evento em que se insere. Demanda o conhecimento das regras de convivência e de comportamento, segundo as quais os espaços sociais estão organizados e, ainda, saber acompanhar a fala e a escuta em situações formais. Cabe ao(à) docente criar situações que envolvam a fala coloquial, como, por exemplo, conversar com um colega de classe no recreio, assim como a fala formal, como transmitir um recado para a Diretora da escola.

Estas situações de comunicação, bem como as listadas no eixo do Quadro 03, quando levadas à reflexão nas salas de alfabetização, fazem com que as crianças percebam as variações linguísticas e a sua relação com o contexto social e com os objetivos sociáveis que temos.

### **Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade**

Analisar a adequação de um texto (lido, escrito, ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	IA
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.	I/A/C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão, como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	IA
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I
Segmentar palavra em textos.	I

Quadro 4 - Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa – Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade I – Introduzir A – Aprofundar C - Consolidar. Fonte: (BRASIL, 2012, p. 36)

A apropriação do sistema de escrita está diretamente relacionada à capacidade de se pensar sobre a língua. A análise linguística nos anos iniciais precisa estar voltada para as reflexões sobre a língua e seu funcionamento, principalmente no 1º ano do EF, e é necessário que seja realizada concomitantemente com a apropriação de diversos gêneros textuais, da leitura, da produção de textos e da linguagem oral. Portanto, o(a) professor(a) pode selecionar os gêneros textuais para apresentar às crianças, dando-lhes a oportunidade de conhecer diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros e as situações de uso.

### Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Escrever o próprio nome.	I/A/C
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto	I/A/C
Diferenciar letras de números e outros símbolos	I/A/C
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos	I
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A
Dominar as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A

Quadro 5 - Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa – Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética: discursividade, textualidade e normatividade I – Introduzir A – Aprofundar C - Consolidar. Fonte: (BRASIL, 2012, p. 37)

A seguir, mencionamos as políticas de formação de professores(as) no Brasil, com projetos e ações direcionados à sua qualificação, objetivando a concretização de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental, especificamente o Programa de Formação Continuada em serviço “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, tema desta pesquisa.

## 2.2 Formação continuada de professor(a) no Brasil: entre projetos e ações

Pensar a formação continuada de professor(a) no Brasil via projetos oficiais foi nossa opção, por ter um desses projetos como objeto do nosso estudo. No entanto, concordamos com (Ferreira, 2005), que relata que, ao longo do tempo, em diferentes momentos históricos, alguns modelos de professores(as) foram criados. Todos voltados a uma realidade social que demandava tais modelos para atender às necessidades sociais, econômicas e políticas. Consequentemente, no decorrer da

história, foram pensadas várias maneiras de formações para os profissionais da educação atuarem na atividade docente. E, assim, foram se moldando, formando e reformulando as visões e concepções sobre a docência e a maneira de dar continuidade aos estudos.

A formação para a docência é efetuada antes da atuação profissional. Mas, atualmente, essa forma de pensar, devido às mudanças da sociedade no século XX, foi sendo articulada com a concepção da formação ao longo da vida, ou seja, pela formação continuada, dando continuidade à formação inicial. Esse processo de transformação, vivenciado nos anos 1980/1990, traz, em seu bojo, a questão da formação continuada, como um valor que causaria o desenvolvimento econômico e profissional.

No Brasil, muitos estudos vêm sendo efetivados com a finalidade de favorecer a construção de políticas públicas que revertam os indicadores de desempenho dos(as) estudantes das escolas de todo país. Um dos caminhos apontados é a formação continuada de professores(as) (GATTI, 2003; NUNES, 2001; MONTEIRO, 2001). Formar o(a) docente é condição primordial para a qualidade da educação, que constantemente exige novas demandas. Os(As) professores(as) precisam estar em permanente processo de formação, o que requer o comprometimento dos sistemas de ensino, das escolas e dos(as) professores(as), todos unidos pela melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada de professores(as) deve ser capaz de criar espaços de formação, pesquisa, inovação e imaginação. Os(As) formadores(as) de professores(as) devem criar tais espaços para a articulação do ensinar e do aprender. Para que isso aconteça, é vital que o(a) professor(a) esteja aberto(a) às mudanças, às políticas e às práticas de formação, como salienta o autor:

É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação (IMBERNÓN, 2010, p. 13).

Os(As) professores(as) devem estar preparados(as) para as mudanças educacionais, principalmente em relação à sua formação, para entender o processo



de ensino e de aprendizagem que os programas vêm propondo e, assim, ter um novo olhar para sua prática pedagógica, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes.

Há muitos olhares sobre as políticas educacionais que interferem e direcionam os caminhos da educação em relação à formação continuada de professores(as) e à luta contra o analfabetismo. Como exemplo, temos o advento da Constituição Federal do Brasil (1988) e a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996), que serviram de alicerce para a implementação de novas políticas de formação dos(as) profissionais da educação, em especial os(as) professores(as) no nosso país. Essas legislações inseriram os princípios, as garantias e os preceitos para o desenvolvimento das ações das instituições de ensino que se empenham em desenvolver uma formação sólida, assim como das ações do governo relacionadas à implementação dessas políticas, por meio de programas e projetos.

A formação continuada de professores(as) tem sido alvo de muitas regulamentações, e vem sendo uma das prioridades no setor educacional, especialmente da Educação Básica, com várias iniciativas de formação implementadas pelos sistemas de ensino, visado à valorização e à profissionalização da categoria. A valorização do(a) profissional de educação, principalmente a formação e a profissionalização do magistério, consta na Constituição Federal de 1988, no Artigo 206, Inciso V:

Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos da rede pública (BRASIL, 2008, p. 136).

Além de reforçar a valorização dos profissionais de educação, o artigo determina que sejam criados, nos municípios, planos de cargos e carreira para atender o magistério.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDBEN), no Capítulo VI, também trata de questões sobre a formação de professores(as), com o título "Dos profissionais da educação". Contém seis artigos, dentre eles, um voltado aos conteúdos que devem fazer parte dos programas de formação, determinando:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos.

I-a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;

II-aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, p. 25).

O artigo demonstra a preocupação daqueles que fazem parte do processo legislativo em relação à necessidade de investir mais na formação do(a) professor(a), por meio da teoria associada à prática. Com essa preocupação, a legislação avança em termos de exigência da formação dos(as) professores(as) da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Em face das políticas e práticas de formação, é indispensável que os(as) docentes inovem a sua prática, concretizando mudanças na maneira de exercer a sua profissão e em seu processo de incorporação. Ou seja, devem assumir novas competências profissionais no âmbito do conhecimento pedagógico, científico e cultural, de modo a favorecer a sua prática pedagógica no universo escolar. Para assegurar essa proposta, a LDBEN insere, no Art. 62, de forma específica, a formação necessária para a atuação de docentes na Educação Básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2006, p. 29).

Além dessa formação oferecida aos(às) professores(as), é substancial conduzir os seus participantes a um processo de constante reflexão da prática, e aliada às mudanças no processo de ensino e aprendizagem. O enfrentamento das dificuldades vivenciadas por professores(as) e estudantes, certamente, desenhará novos rumos para a educação da criança.

Com a LDBEN, a sociedade civil organizada participou ativamente da elaboração do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Esse documento serviu de base para a sociedade controlar a sua execução, além de ter como meta a universalização da educação, para alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade. O plano refere-se a uma das propostas do governo FHC, com vigência nos anos de 2001-2010, com vários objetivos e metas, dentre eles:

Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões que se demonstrarem necessários programas específicos, com a colaboração da União e dos Estados; Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório

com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de sete a 14 anos (BRASIL, 2001, p.41).

Essa universalização estabelecia o atendimento às crianças de seis anos, com o ingresso obrigatório no EF, à medida que fosse sendo universalizado o atendimento aos estudantes na faixa etária de sete a 14 anos.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) expôs o tema alfabetização em documentos do MEC, fundamentados no Decreto nº 6.094, de 24/04/2007, que determina, no Artigo 2º, inciso II, a responsabilidade dos governos de “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”, avaliando os resultados por meio de exames periódicos.

Segundo Brasil (2001), as diretrizes norteadoras do Ensino Fundamental estão inseridas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Duas diretrizes relacionam-se ao analfabetismo e aos programas de formação de professores(as):

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que as crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir esse nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados... É preciso avançar mais nos programas de formação e de qualificação de professores. A oferta de cursos para habilitação de todos os profissionais do magistério deverá ser um compromisso efetivo das instituições de educação superior e dos sistemas de ensino (BRASIL, 2001, p. 39-40).

Como vemos, o Plano Nacional de Educação, por meio dessas diretrizes, propõe várias possibilidades para que os alunos permaneçam na escola o tempo necessário para concluir essa modalidade de ensino, e prevê a indispensabilidade da criação de mais programas de formação de professores(as).

A atualização e o aperfeiçoamento dos(as) professores(as) para o Ensino Fundamental constituem uma importante iniciativa no Plano Nacional de Educação de 2001, com instrumentos pedagógicos em relação à adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares que irão nortear a prática pedagógica dos professores da Educação Básica, durante dez anos.

Após reflexões e discussões sobre diferentes modelos de políticas e ações voltadas para a formação de professores(as), para a educação básica, consideramos pertinente mencionar alguns Programas e Projetos Educacionais voltados à alfabetização das crianças do Ensino Fundamental no Brasil, implementados a partir do início dos anos 2000.

A pedido do Ministério da Educação – MEC, em 1999 foi implantado o Programa de Formação Professores Alfabetizadores (PROFA), resultado de uma reunião entre a Secretaria de Ensino Fundamental/Ministério da Educação – SEF/MEC e a TV Escola. Após reuniões de Agências Formadoras e conversas com professores(as) que poderiam fazer parte do grupo de referência para participar do Programa, em 2001, em âmbito nacional, o PROFA foi implementado nas secretarias de educação e universidades que atenderam às exigências especificadas.

O principal objetivo do PROFA era desenvolver as competências necessárias de todo(a) professor(a) que ensina a ler e a escrever. De acordo com Brasil (2001), para que o Curso cumprisse os seus objetivos, o(a) formador(a) deveria tomar para si várias tarefas<sup>12</sup>: ler os Referenciais para a Formação de Professores (2001); estudar o Guia de Orientações Metodológicas Gerais (2001); preparar todos os materiais e estudar os textos do curso com antecedência; assistir previamente aos programas de vídeo; ler os referenciais para a Formação dos Professores (2001) e preparar os espaços e equipamentos da formação com antecedência.

De acordo com Brasil (2001), o PROFA contém três módulos, compostos por unidades. As unidades variam em cada módulo. Porém, a última delas é sempre destinada à avaliação individual dos(a) professores(as).

O módulo 1 é composto de conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura, escrita e à didática da alfabetização. O principal objetivo desse módulo é demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita.

O módulo 2 são discutidas situações didáticas de alfabetização. O objetivo é demonstrar que a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto.

O módulo 3 também tem como foco as situações didáticas. O objetivo é apresentar e discutir outros conteúdos de língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização (BRASIL, 2001, p. 13).

---

<sup>12</sup>Algumas dessas tarefas são funções específicas do(a) formador(a) desse Programa. Outras representam procedimentos e atitudes que constituem o perfil de qualquer formador(a) competente.

Cada módulo possui um conteúdo específico, relacionados entre si, com várias competências a serem adquiridas durante a formação. Os módulos incluem um conjunto de programas de vídeo, com o registro de atividades referentes à leitura e à escrita, principalmente sobre a alfabetização das crianças do 2º ao 5º ano.

A metodologia de formação proposta no PROFA considera, como ponto de partida para a reflexão sobre a prática pedagógica de alfabetização, o conhecimento do(a) professor(a), como ressalta o guia de estudos do curso:

A metodologia de formação proposta neste Curso considera, entre outros aspectos, que o ponto de partida para dar início ao processo de reflexão sobre a prática pedagógica de alfabetização é levar em conta o que os professores sabem e pensam a respeito, potencializar os saberes individuais e discutir os pressupostos que os determinam. Essa dinâmica de trabalho supõe a problematização, a busca coletiva de soluções, a teoria como fonte de informação para interpretar e reconstruir a prática pedagógica. O desafio é buscar a coerência entre o modelo de formação (pelo qual os professores aprendem) e o modelo de ensino e aprendizagem que é conteúdo de sua formação. Os professores têm o direito de experimentar em seu próprio processo de aprendizagem o que, do ponto de vista metodológico, lhe é sugerido como necessário e bom para seus alunos – práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, de valores democráticos, do exercício da cidadania (BRASIL, 2001, p. 05).

Segundo a metodologia do PROFA, para refletir sobre a alfabetização, é preciso levar em conta o que os(as) professores(as) sabem e pensam a respeito do processo. Segundo o guia de estudo do PROFA (2001), essa dinâmica de trabalho supõe a problemática, a busca de soluções. Por meio da teoria como fonte de informação, o(a) professor(a) reconstrói a sua prática pedagógica, experimentando, em seu próprio processo de aprendizagem, o que lhe é sugerido como fundamental para os(as) estudantes.

Uma das propostas assumidas pelo PROFA foi a parceria entre as secretarias estaduais, municipais, universidades, escolas públicas e privadas, bem como as organizações governamentais e não governamentais. Seu grande desafio era aprender como se alfabetizam crianças e adultos para que venham a assumir as condições de cidadãos da cultura letrada. Uma das principais tarefas do(a) formador(a) deste Programa foi contribuir:

Para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores; e, ao fazê-lo, estará inevitavelmente contribuindo para o seu próprio desenvolvimento: tal como o professor, o formador também aprende ensinando. E em momento algum se pode perder de vista que a razão de ser do desenvolvimento profissional dos educadores é a

aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos (BRASIL, 2001, p. 03).

Como observamos, no PROFA tanto o(a) formador(a) como os(as) professores(as) alfabetizadores(as) aprendem ensinando e têm como meta a aprendizagem e desenvolvimento de todos os(as) alunos(as).

Outro Programa apresentado pelo MEC, que fez parte das políticas educacionais no Brasil, foi o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I). O programa configura-se como um conjunto de ações articuladas:

A serem desenvolvidas junto a professores(as) habilitados(as) para atuarem da 1ª à 4ª séries ou do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil. Nesse contexto, o Gestar I tem a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica (Brasil, 2007, p. 09).

O objetivo principal do GESTAR I é a formação continuada em serviço de professores(as) de Língua Portuguesa e Matemática que atuam nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi desenvolvido na modalidade a distância, com momentos presenciais direcionados ao acompanhamento da prática e da aprendizagem dos(as) cursistas, com a proposta de fortalecer a escola, por meio do apoio financeiro, especialmente para lutar contra a evasão e a reprovação escolar.

O público-alvo do GESTAR I é constituído pelas escolas públicas do Ensino Fundamental do Brasil. A finalidade é propiciar um atendimento de qualidade:

A qualidade do atendimento ao aluno –, o Programa GESTAR I orienta a formação dos professores para a escola e o aluno do Ensino Fundamental. Assim, todos os esforços confluem para um importante alvo, a qualidade da aprendizagem nas quatro primeiras séries da fase de escolarização (2o ao 5o ano do Ensino Fundamental), quando os alunos adquirem importantes ferramentas para a elaboração das formas do pensamento (BRASIL, 2007, p. 09).

Na prática, isso equivale a dizer que o Programa GESTAR I está direcionado tanto à formação de professores(as) quanto para atingir a qualidade de aprendizagem dos(as) estudantes, nas quatro primeiras séries/anos do Ensino Fundamental. A orientação para a escola e para o(a) estudante constitui a marca específica desse programa. Como o próprio nome sugere, o GESTAR I é mais que uma formação continuada, pois inclui ações articuladas de intervenção na prática diária do cursista. O Programa propõe:

- o desenvolvimento de um curso de Continuada Formação em Serviço a ser desenvolvido ao longo de quatro semestres/módulos;

- a ênfase na importância da Avaliação Diagnóstica dos Alunos, cujos professores participam do curso de formação, com base nos descritores de Língua Portuguesa e de Matemática, incluídas nos anexos;
- a organização de atividades de auto-avaliação para os professores visando ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional;
- a organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de Apoio à Aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2007, p. 09-10).

Essas ações integrantes do GESTAR I nortearam o desenvolvimento do programa nas escolas durante os semestres e módulos apresentados aos(as) professores(as) das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Brasileira.

Nesse cenário e diante das mudanças ocorridas na Política Nacional Brasileira, após as eleições presidenciais de 2002, assim como os resultados do SAEB no período 2001 a 2005, que colocaram em evidência as insuficiências das habilidades dos(as) estudantes da Educação Básica, em relação à leitura, escrita e interpretação de textos, tornaram-se urgentes as mudanças nas políticas públicas educacionais, dentre elas, como evidencia Alferes (2008, p. 06):

[...] a implementação de soluções estruturais que incidissem nos fundamentos do processo educacional e que buscassem a qualidade da educação, tais como: a valorização e a formação do professor, a gestão democrática e eficiente da escola e o monitoramento dos resultados pelos profissionais da educação, bem como a parceria dos entes federados na implantação das políticas educacionais.

A implementação dessas políticas públicas em parceria dos entes federados visava à qualidade da educação, com políticas educacionais voltadas às mudanças tendo em vista a valorização e a formação de professores(as), a gestão democrática e a eficiência e o monitoramento dos resultados do trabalho desses profissionais.

Com as soluções estruturais apresentadas para buscar uma qualidade de ensino e parte integrante das ações oriundas da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores(as) de Educação Básica, desde 2003 o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), criou e implementou o Programa Pró-Letramento, cujo objetivo era favorecer a melhoria do ensino aos(as) estudantes nas áreas de leitura/escrita e matemática. O programa buscou a qualidade de aprendizagem, como destaca o Ministério de Educação:

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e muni-

cípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas (BRASIL, 2013, p. 7).

No Pró-Letramento, a parceria envolveu universidades da Rede Nacional de Formação Continuada. Teve a adesão dos estados e municípios.

O material do programa está estruturado em dois módulos: Pró-letramento: alfabetização e linguagem e Pró-letramento: Matemática, direcionados aos(as) professores(as) dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Cada módulo é composto de atividades de grupo, individuais e presenciais acompanhadas por Orientadores. Ao final de cada etapa, aplica-se uma atividade avaliativa do curso e do material didático utilizado.

O Pró-letramento: “alfabetização e linguagem” contava com um conjunto de sete fascículos e quatro fitas de vídeo, além de um fascículo para os(as) Professores(as) Orientadores(as) (Brasil, 2007, p. 6). Os fascículos do módulo Pró-letramento: “alfabetização e linguagem” (BRASIL, 2008a) foram planejados pensando nas turmas de alfabetização, na reforma da Educação Básica com a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, que inseriu as crianças de seis anos, na 1ª série, dando especial atenção ao trabalho pedagógico desenvolvido com crianças nessa faixa etária. Conforme analisa Alferes (2009, p. 46):

[...] a concepção pedagógica do programa Pró-Letramento fundamenta-se em epistemologias distintas, predominando o construtivismo e a alfabetização em uma perspectiva de letramento. As teorias apresentadas no programa são justapostas: há fascículos que, ao mesmo tempo, se fundamentam na psicogênese da língua escrita e se baseiam na sistematização dos processos de alfabetização e na importância da mediação nos processos de ensino e aprendizagem. Os autores não se limitam apenas a uma abordagem teórica; eles procuram transitar por outras possibilidades conceituais.

Como percebemos, o Pró-Letramento tem uma concepção pedagógica, fundamentada em duas epistemologias distintas, ou seja, predomina o construtivismo e a alfabetização na perspectiva do letramento. As abordagens teóricas utilizadas pelos(as) autores(as) não se limitam apenas a uma – procuram utilizar várias possibilidades conceituais.

O Ministério de Educação (MEC) considerou o Pró-Letramento bem-sucedido. As informações sobre as avaliações dos(as) estudantes, a partir de mensurações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicaram melhoria nos índices. Porém, o Programa não teve



continuidade. Foi preciso retomar a análise das avaliações, que têm se pautado em parâmetro internacional único para 'medir' a aprendizagem dos estudantes de diferentes nações, envolvendo a competição entre os países, escolas e professores(as).

Para ampliar os programas referentes à formação continuada de professores(as) e garantir a alfabetização das crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), surgiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, programa governamental que tem como referência o Pró-Letramento.

Em 2012, o Ministério da Educação, juntamente com as Secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, reafirmaram o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao concluir o 3º ano do ensino fundamental, por meio da implantação do Programa de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012:

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

- I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. Parágrafo único.
- IV- A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2012, p. 22).

A portaria deixou bem claro que o programa governamental, juntamente com as secretarias, reafirmou o compromisso de garantir a plena alfabetização e letramento das nossas crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Nos incisos I, III e IV destacados, observamos: a ênfase nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, na escolarização das crianças nos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 3º ano); o investimento na qualidade da educação, com o objetivo de melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e que os(as) professores(as) são considerados sujeitos importantes nesse processo.

O ciclo de alfabetização oferecido pelo programa visa a garantir a inserção

da criança na cultura escolar, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita, e a ampliação de universo de referências culturais, nas diferentes áreas de conhecimento. No campo educacional, acreditamos que a alfabetização é uma prioridade e o PNAIC traz ferramentas que ajudam os(as) professores(as) que atuam no processo. Isso significa ser crucial entender a concepção de alfabetização e letramento, constante nos documentos nacionais, para associá-los à sua prática pedagógica.

No PNAIC concebe-se “[...] que um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras” (Brasil, 2012, p. 24). Espera-se que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes contextos sociais, para que se insira e participe ativamente de um mundo que se ocupa das funções sociais da leitura e da escrita, diante das necessidades e avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais competentes, em relação às diversas práticas de linguagem.

O acesso a essas diferentes situações sociais, ambientes e tipos de interações implica mais do que dominar a base alfabética e ter a capacidade de ler e escrever textos. Implica ampliar o universo cultural das crianças, por meio da apropriação de conhecimentos de mundo, tendo, desde pequenas, o acesso a esse universo, para que se percebam como sujeitos detentores de cultura:

Desde cedo, o acesso aos diferentes gêneros discursivos contribui para que os estudantes possam se perceber como sujeitos políticos possuidores de cultura, e, como tais, sejam agentes de intervenção social, responsáveis pelas suas ações e dos que compõem seus grupos de referência. Desse modo, o ensino da leitura, da escrita e da oralidade precisa ser realizado de modo integrado aos diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências (BRASIL, 2012, p. 26).

Cabe às instituições infantis e escolas a oferta dos gêneros discursivos às crianças, permeados de signos e ações, que precisam ter sentido para a criança. Quanto mais ela estiver em contato com a cultura, mais aprenderá e desenvolverá as suas potencialidades humanas. Como enfatiza Vigotski (2010, p. 695), o “[...] meio desempenha no desenvolvimento da criança, [...] o papel de uma fonte de desenvolvimento”.

As escolas, até o momento, têm desempenhado um papel fundamental no processo de alfabetização. Na Educação Brasileira, os fatos demonstram que os resultados obtidos nas Avaliações em Larga Escala têm comprovado que ainda não

se conseguiu atingir um nível satisfatório em relação ao domínio da leitura e da escrita, entre os(as) estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso tem estimulado o governo federal a oferecer novas medidas e orientações para o ensino fundamental, pela necessidade de consolidar a leitura e a escrita.

Nos últimos anos, tem havido várias discussões sobre as concepções de alfabetização no meio educacional. Dentre elas, a assumida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no documento “Alfabetização como liberdade” (2003, p. 9):

Hoje a concepção que a UNESCO tem da alfabetização é, desse modo, mais ampla. É ampla quanto ao tempo necessário ao domínio de conhecimentos e competências, no que se refere às novas e variadas linguagens utilizadas modernamente, e quanto aos caminhos para atingir os objetivos, assim como em relação à flexibilidade e à diversificação de públicos. Não se trata de um processo rápido e determinado, mas que se estende ao longo da vida e que pode levar seis ou sete anos de escolaridade para manejar o código da leitura e escrita, embora um domínio pleno da última requeira 12 anos de escolaridade, segundo as estimativas. Por outro lado, a alfabetização no mundo atual é plural em diversos sentidos [...].

A citação traz, nas entrelinhas, um conceito que se traduz como a habilidade de manejar o código da leitura e da escrita. Carrega as marcas da atualidade e da pluralidade da sociedade.

Essa mesma pluralidade, característica da sociedade atual, exige do indivíduo capacidades que vão além da alfabetização, porque ler e escrever não estão sendo suficientes para as transformações e crescimento do mundo moderno. Diante dos rumos da sociedade, surgiu, no cenário educacional brasileiro, um novo termo, o letramento, para dar respostas às novas inquietações no tocante à aquisição da leitura e da escrita.

O letramento veio, portanto, para atender às novas demandas e exigências da sociedade, extrapolando os limites da leitura, da escrita e da decifração, redirecionando o indivíduo para um novo patamar, que inclui a interação no conjunto das práticas sociais.

Conforme indicado por Rojo (2009, p. 107), “[...] um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita de maneira ética, crítica e democrática”. Desse modo, o letramento é voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares.

De acordo com Soares (2001), a alfabetização é um processo de aquisição da tecnologia da escrita. O indivíduo alfabetizado deve dominar as técnicas necessárias ao desempenho da leitura e da escrita. Soares (2004, p. 91) acrescenta:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como a interação com os outros: a imersão no imaginário, no estético, a ampliação de conhecimentos, a sedução ou indução...habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações ou conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Para a autora, o letramento implica várias habilidades e atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos.

Segundo Kleiman (1995, p.19), letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. As práticas nas escolas passam, então, a ser compreendidas como um tipo de prática social que desenvolve várias habilidades e define uma forma de escrita.

Diante dessas concepções sobre alfabetização e letramento, percebemos, atualmente, pontos de vista segundo os quais a alfabetização precisa ser realizada sob a perspectiva do letramento. Nesta pesquisa, por meio do PNAIC, abraçamos essa proposta em nossa metodologia, defendendo a não divergência entre o ser criança e o ingresso no mundo da cultura escrita, com interesse pelo universo social e cultural.

A seguir, apresentamos o PNAIC e suas configurações nacional, estadual e municipal. O programa de governo foi implementado para reafirmar e ampliar o compromisso previsto pelo Decreto nº 6.094/2007, de alfabetizar crianças até os oito anos de idade.

### **2.3 Panorama do PNAIC nacional, estadual e municipal**

O PNAIC entrou no cenário nacional através de uma proposta de governo, considerada inovadora para a formação continuada de professores(as), a partir de

experiências com outros programas na área da alfabetização, mas com características próprias e específicas (BRASIL, 2012). Uma dessas características, que se configura como um diferencial no programa, é a participação das universidades públicas federais e estaduais como instituições responsáveis pela formação de professores(as), em cada um dos estados e no Distrito Federal.

O PNAIC abrange um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as). Suas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação, apresentados no artigo 6º da portaria nº 867/2012:

1. Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
  2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
  3. Avaliações sistemáticas;
  4. Gestão, controle social e mobilização
- (BRASIL, 2015, p. 10).

Na portaria, a questão da formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as), os recursos didáticos e tecnológicos, as avaliações e o controle e mobilização aparecem como pontos estratégicos. Dentre esses tópicos, o nosso foco será a formação continuada de professores(as), porque acreditamos que, por meio dela, alcançaremos o objetivo principal deste estudo, voltado para os impactos do programa na prática pedagógica do(a) professor(a).

Ainda no campo da legislação, mencionamos a Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que estabelece categorias para autorização de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC aos(às) alfabetizadores(as) e orientadores(as), financiadas pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Sobre as ações do programa, temos a Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, que dispõe sobre ações técnicas e financeiras da União aos entes federados no âmbito da formação do PNAIC, e a Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013, que estabelece o valor das bolsas aos(às) participantes da formação continuada do PNAIC. Nessa mesma portaria, no artigo 1º, incisos I e II respectivamente, ficam definidos os valores e o pagamento das bolsas de estudos e pesquisa:

FUNÇÃO	VALOR (R\$)
Coordenador Geral da Formação	2.000,00
Coordenador Adjunto da Formação	1.400,00
Supervisor	1.200,00
Formador	1.100,00
Coordenador Regional do PACTO	1.400,00
Coordenador Local das ações do PACTO	1.200,00
Orientador de Estudos	765,00
Coordenador Pedagógico	200,00
Professor Alfabetizador	200,00

Quadro 6 - Valor das bolsas concedidas aos participantes do PNAIC. Fonte: Resolução nº 6 de 1º/11/16 - organizado pela pesquisadora.

O PNAIC é a continuação dos programas implantados durante o governo Dilma Rousseff, em 2012. Além de tratar da formação continuada de professores(as), tem como estratégia de avaliação atingir melhores resultados nos índices nacionais, por meio da Prova Brasil<sup>13</sup>, da Provinha Brasil<sup>14</sup> e da Avaliação Nacional da Alfabetização\ANA<sup>15</sup>. Esta última aplica-se aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental, como uma avaliação externa para acompanhar a trajetória de aprendizagem dos(as) alunos(as) nessa modalidade de ensino, como consta no art. 1º, inciso I, da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

A formação do PNAIC consiste em um curso presencial destinado aos(às) professores(as) alfabetizadores(as), com uma previsão de duração de dois anos. Em cada ano apresentou uma carga horária diferenciada, tendo como proposta estudos e atividades práticas conduzidos por professores(as) orientadores(as). Durante os anos de 2013, 2014 e 2015, a formação foi conduzida de acordo com a carga horária e as áreas de conhecimento descritas a seguir:

<sup>13</sup> A Prova Brasil avalia as habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial dos(as) estudantes.

<sup>14</sup> A Provinha Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e em matemática (foco na resolução de problemas).

<sup>15</sup> A ANA é aplicada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aos(às) alunos(as) do 3º ano do ensino fundamental.

Ano	CH OE	CH PA	Área de conhecimento
<b>2013</b>	200h	120h	Linguagem
<b>2014</b>	240h	160h	Matemática e Linguagem
<b>2015</b>	100h	80h	Interdisciplinaridade

Quadro 7 - Carga horária e áreas de conhecimento desenvolvidas pela Formação do PNAIC. Fonte: Manual do PNAIC (2012) e Caderno de Apresentação (2015) - Dados organizados pela pesquisadora.

Um dos princípios centrais do PNAIC é o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos, que deve ocorrer durante o processo de escolarização e ter início na Educação Básica, garantindo o acesso a gêneros discursivos de circulação social e situações de interações em que as crianças sejam protagonistas das suas próprias histórias.

Para atuar com as crianças, o(a) professor(a) precisa participar da formação continuada. Pensamos que, a partir de diferentes estratégias formativas, serão estimulados(as) a pensar novas possibilidades de trabalho que auxiliarão o seu fazer pedagógico.

Segundo o caderno do PNAIC (BRASIL, 2012), o principal objetivo do Pacto é entender a alfabetização como um processo de aquisição permanente, de reflexão contínua sobre a escrita em seu conjunto sintático, cultural e social. A compreensão e a valorização das funções sociais da escrita devem ter início desde a Educação Infantil ou nos primeiros momentos da chegada da criança à escola, onde terá oportunidade de conviver com várias formas de linguagens. Quando referimos à Educação Infantil, não defendemos a alfabetização nessa etapa de ensino, mas um trabalho voltado às várias linguagens, tendo a escrita e a oralidade como práticas lúdicas e significativas a partir das vivências das crianças.

Além da alfabetização na perspectiva do letramento, outra característica apresentada no PNAIC, que devemos priorizar na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, é o aspecto da ludicidade, que deve estar presente nas áreas de conhecimento, tomando como base os direitos de aprendizagem<sup>16</sup> das crianças, como lemos no caderno de estudos do Pacto:

O lúdico faz parte do cotidiano de qualquer criança desde a mais tenra idade, no entanto, a discussão sobre o relacionamento entre o lúdico e a sala de aula deve-se à influência de diferentes abordagens

<sup>16</sup> Direitos de Aprendizagem – várias ações do governo brasileiro no âmbito das políticas públicas para a educação.

teóricas. Por exemplo, esse objeto de reflexão de teóricos construtivistas, que defendem a necessidade da participação efetiva do sujeito na construção de conhecimento do conhecimento, evidenciando que, desde os primeiros dias de vida, as brincadeiras se constituem com situações de aprendizagem (BRASIL, 2012, p. 14).

A ludicidade se insere na metodologia do processo de ensino e aprendizagem, nos espaços/tempos educativos, garantindo-se os Direitos de Aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização. De acordo com Brasil (2015), a ludicidade é a expressão mais representativa da criança que contribui para o seu desenvolvimento:

Buscamos compreender a importância do lúdico no desenvolvimento da criança e seu rebatimento no processo educativo, em especial no Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a ludicidade passa a ser reconhecida como ação necessária à fricção infantil, e não somente como recurso pedagógico para atividades pedagógicas (BRASIL, 2015, p. 23).

A ludicidade é, assim, um recurso pedagógico significativo na alfabetização. O currículo, por meio dos “direitos de aprendizagem”, pode se caracterizar como produto histórico-cultural, norteando os conhecimentos e levando ao planejamento e à orientação das progressões do ensino e das aprendizagens. Delimita os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do Ciclo de alfabetização, conforme o Caderno (BRASIL, 2012).

Sob essa perspectiva, visando a garantir a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento das no Ensino Fundamental, o estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), instituição responsável pela formação, acompanhamento e avaliação do programa PNAIC, estabeleceu, nos anos de 2013 e 2014, uma parceria com as demais instituições públicas do estado, tais como a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e a Universidade Federal da Grande Dourados, tendo, no quadro de formadores(as), professores(as) dessas instituições.

Em 2015, tais instituições não tiveram professores(as) disponíveis para a participação nas formações. No entanto, a coordenação geral do PNAIC na UFMS comunicou na abertura de um dos eventos, que a parceria entre as universidades continuava aberta. No estado de MS, nos anos de 2013 e 2014, todos os municípios aderiram ao PNAIC, tanto no ensino municipal como no estadual. Somente no ano de 2015, dois municípios não aderiram à formação:



Ano	Total Municípios	Município participante em outro município	Município que não aderiu à formação
<b>2013</b>	78	Paraíso das Águas	-----
<b>2014</b>	79	-----	-----
<b>2015</b>	77	-----	Bataguassu e Angélica

Quadro 8 - Total de municípios participantes do PNAIC em MS. Fonte: SIMEC/SISPACTO - Dados organizados pela pesquisadora.

No ano de 2013, a UFMS contou com 4.944 profissionais cadastrados:

Coordenadora Geral <sup>17</sup>	01
Coordenadora Adjunta <sup>18</sup>	01
Coordenador Local	80
Supervisores de IES	08
Professor Formador	09
Orientador de estudo	226
Professor Alfabetizador	4619
<b>Total</b>	<b>4944</b>

Quadro 9 - Situação de atendimento em MS – 2013. Fonte: SIMEC/SISPACTO - Dados organizados pela pesquisadora.

O número de OE é equivalente a 172 das redes municipais e 54 da rede estadual, formando 4.619 professores(as) alfabetizadores(as) cadastrados(as) no SIMEC/SISPACTO<sup>19</sup>.

A formação no ano de 2013 foi dedicada à área da Linguagem Oral e Escrita, contando com oito cadernos de formação, que abordavam temas referentes à alfabetização e ao letramento:

<sup>17</sup> Profª Drª Regina Aparecida Marques de Souza – Coordenadora Geral do Programa de Formação PNAIC, em Mato Grosso do Sul, desde 2013.

<sup>18</sup> Profª Drª Ana Lúcia Espíndola – Coordenadora Adjunta do Programa de Formação PNAIC em Mato Grosso do Sul.

<sup>19</sup> Sistema de Ações Integradas do Ministério de Educação.

Unidade	C/H	Título do caderno
01	12	Concepções de alfabetização
02	08	Planejamento Escolar: Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
03	08	Aprendizagem do sistema de escrita alfabética
04	12	Ludicidade na sala de aula
05	12	Os diferentes textos em salas de alfabetização
06	12	Planejando a Alfabetização; Integrando Diferentes Áreas do Conhecimento – Projetos Didáticos e Sequências Didáticas
07	08	Alfabetização para todos: Diferentes percursos, direitos iguais
08	08	Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem

Quadro 10 - Cadernos da formação do PNAIC – Linguagem. Fonte: Brasil (2012). Dados organizados pela pesquisadora.

Pensando em incentivar um(a) profissional com o olhar voltado para a alfabetização e letramento, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ofereceu a esse programa livros didáticos e obras complementares aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático e livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola para que, a partir das suas experiências, reflitam sobre as suas práticas de forma articulada com os estudos teóricos.

Além desses volumes, o PNAIC oferece os Acervos de Obras Complementares para as salas de aula, destinados aos(às) estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, que envolvem diferentes alternativas para a organização do trabalho docente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecendo uma ampla margem de escolha. De acordo com o Caderno de Acervos Complementares do PNAIC (2012, p. 11), as obras complementares favorecem a ampliação do letramento da criança:

As obras complementares são recursos que podem favorecer a ampliação do letramento da criança e da reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, além disso, pela característica dos livros que compõem os acervos, é possível ainda favorecer o contato das crianças com variadas áreas do conhecimento escolar, possibilitando descobertas por meio de situações prazerosas de leitura.

Além de favorecer a ampliação de letramento e a reflexão sobre o sistema de escrita, as crianças têm contato com várias áreas de conhecimento, aprendendo e descobrindo por meio de situações prazerosas de leitura. Para tanto, cada sala de

alfabetização recebeu sessenta obras literárias, com o objetivo de complementar os recursos pedagógicos utilizados pelos(as) professores(as), no ciclo de alfabetização, que viabilizam o acesso a conteúdos curriculares que as coleções didáticas nem sempre trazem.

No contexto da política de formação docente, em 2013, o Município de Corumbá (MS), cidade alvo do presente estudo, aderiu às ações da Formação do PNAIC, justificando que vem ao encontro da proposta do município, pois já realizava a formação na sua secretaria de educação, tendo uma equipe de técnicos(as) específicos(as) da área da alfabetização. Com o apoio da coordenação geral do PNAIC/UFMS, junto à Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, foi repassado todo o investimento e a importância do programa para a rede, o que trouxe a adesão do município nos anos de 2013, 2014 e 2015. Durante o ano de 2013, a distribuição da formação ocorreu da seguinte forma:

Ano	Orientadores de estudo	Professores Alfabetizadores	Carga Horária	Local da Formação
2013	04	180	8h à 12h semanais	Escola Municipal Cyríaco Félix de Toledo

Quadro 11 - Distribuição da formação do PNAIC no município de Corumbá/MS. Fonte: SI-MEC/SISPACTO – organizado pela pesquisadora.

Como exibe o quadro 11, em 2013, as formações aconteceram na Escola Municipal Cyríaco Félix de Toledo. O trabalho dos OE nesse ano dobrou. Tinham, em suas turmas, um total de 25 a 34 PA. Por opção da Secretaria de Educação do Município, tiveram que assumir duas turmas cada. Os(as) Orientadores(as) de Estudo, juntamente com os(as) professores(as) alfabetizadores(as), discutiam temas referentes à alfabetização e ao letramento, e à organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem, em diferentes tipos de textos.

Os cadernos de formação continham sugestões de como trabalhar com as obras literárias, em cada área de conhecimento, facilitando, assim, a prática pedagógica dos(as) alfabetizadores(as). Ainda em 2013, os(as) professores(as) alfabetizadores(as) do município de Corumbá/MS receberam os acervos complementares do PNAIC, contendo obras literárias que deram suporte à prática pedagógica e viabilizaram o acesso aos conteúdos curriculares.

Em 2014, a ênfase de formação passou para a Educação Matemática. Dentre os saberes socialmente construídos, o saber matemático contém elementos

que ajudam o indivíduo a se ver no mundo, a compreender a realidade natural e social e a se colocar de forma ativa nas relações sociais, segundo o Caderno de estudos do PNAIC (2014). A Educação Matemática tem como eixo central a resolução de problemas e o desenvolvimento do raciocínio lógico. Sob a perspectiva do letramento, a alfabetização matemática não se restringe ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações fundamentais.

Para o estudo da Educação Matemática de 2014, a formação do PNAIC contou com oito cadernos:

<b>Unidade</b>	<b>C/H</b>	<b>Título do Caderno</b>
1	08	Organização do trabalho pedagógico
2	08	Quantificação, registros e agrupamentos
3	12	Construção do sistema de numeração decimal
4	12	Operações na resolução de problemas
5	12	Geometria
6	12	Grandezas e medidas
7	08	Educação Estatística
8	08	Saberes matemáticos e outros campos do saber

Quadro 12 - Cadernos de estudos do PNAIC – Educação Matemática. Fonte: BRASIL (2014) - Dados organizados pela pesquisadora.

Por solicitação das universidades parceiras do MEC, também continuaram os trabalhos da linguagem oral e escrita, em conjunto com a Educação Matemática. Por isso a equipe da UFMS teve um aumento de profissionais cadastrados no SIMEC/SISPACTO:

Coordenadora Geral da IES	01
Coordenadora Adjunta	02
Coordenador Local	80
Supervisores de IES	10
Professor Formador	18
Orientador de estudo	220
Professor Alfabetizador	4.011
<b>Total</b>	<b>4.342</b>

Quadro 13 - Situação de atendimento em MS – 2014. Fonte: BRASIL (2014) - Dados organizados pela pesquisadora.

Em MS, todos(as) os Professores(as) Formadores(as) foram selecionados(as) através de um edital, para atender à área da Educação Matemática. Em 2014, no município de Corumbá-MS, o PNAIC teve um aumento de profissionais cadastrados(as) no SIMEC/SISPACTO, com a entrada da Educação Matemática. Conseqüentemente, houve aumento da carga horária:

Ano	Orientadores de estudo	Professores Alfabetizadores	Carga Horária	Local da Formação
2014	08	220	12h à 16h semanais	Escola Municipal Fernando de Barros

Quadro 14 - Distribuição da formação do PNAIC em Corumbá/MS. Fonte: SIMEC/SISPACTO (2014) Dados organizados pela pesquisadora.

Em 2014, as formações ocorreram na Escola Municipal Fernando de Barros, com discussões de temas referentes à organização do trabalho pedagógico na alfabetização matemática, planejamento e gestão em sala de aula.

Ainda em 2014, os(as) Orientadores(as) de Estudo do Município de Corumbá/MS, além de realizarem as formações com os(as) Professores(as) Alfabetizadores(as), acompanharam a prática pedagógica desses(as) profissionais nas salas de alfabetização. Tiveram a oportunidade de conhecer e orientar a gestão do(a) professor(a) na sala de aula, no que diz respeito ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades sugeridas pelo PNAIC, como: jogos pedagógicos de alfabetização; alfabetização; alfabetização matemática; diversidades de gêneros textuais e utilização dos acervos do PNAIC (jogos e livros de literatura).

Em 2015, houve um atraso no início das atividades do PNAIC, que aconteceu em agosto e introduziu uma novidade: a ampliação para as demais áreas do conhecimento, envolvendo a educação integral das crianças no início do processo de escolarização. Para essa nova etapa, os(as) formadores(as) e professores(as) alfabetizadores(as) receberam um *kit* de formação<sup>20</sup>. A ênfase de formação passou a ser voltada ao aprofundamento de temáticas de grande relevância, como o currículo, a interdisciplinaridade, o ciclo de alfabetização e a organização do trabalho escolar e os recursos didáticos, com o objetivo de ampliar as discussões sobre a alfabetização

<sup>20</sup> *Kit* de formação, contendo cadernos de estudos para gestores e equipe pedagógica, com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores e sugestões de atividades.

na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar. A formação contou com dez cadernos:

Unidade	C/H	Título do Caderno
1	8	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
2	8	A criança no ciclo de alfabetização
3	8	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização
4	8	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização
5	8	Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização
6	8	Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização
7	8	Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento
8	8	Organização da ação docente: ciências da natureza no ciclo de alfabetização
9	8	Organização da ação docente: ciências humanas no ciclo de alfabetização
10	8	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes.

Quadro 15 - Cadernos de formação do PNAIC 2015. Fonte: BRASIL (2015) – Dados organizados pela pesquisadora.

Além dos dez cadernos para a formação, o PNAIC teve um caderno de Apresentação e um caderno de Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. A equipe da UFMS contou com profissionais devidamente cadastrados(as) no SI-MEC/SISPACTO:

Coordenadora Geral da IES	01
Coordenadora Adjunta	01
Coordenador Local	78
Supervisores	06
Professor Formador	09
Orientador de estudo	221
Professor Alfabetizador	3966
Total dos profissionais envolvidos	4282

Quadro 16 - Situação de atendimento em MS – 2015. Fonte: SIMEC/SISPACTO - Dados organizados pela pesquisadora.

Em 2015, a carga horária do PNAIC foi reduzida para 100h de formação do OE e 80h para os PA. Conseqüentemente, o número de profissionais envolvidos(as) diminuiu, principalmente de OE e PA cadastrados(as) no SIMEC/SISPACTO.

No Município de Corumbá/MS, a carga horária da formação do PNAIC também diminuiu, mas o número de Orientadores(as) de Estudos e Professores(as) Alfabetizadores(as) foi suficiente para o atendimento:

Ano	Orientadores de estudo	Professores Alfabetizadores	Carga Horária	Local da Formação
2015	05	159	10h às 12h semanais	Escola Municipal Barão do Rio Branco

Quadro 17 - Distribuição da formação do PNAIC no município de Corumbá/MS. Fonte: SI-MEC/SISPACTO – Dados organizados pela pesquisadora.

Os(as) Orientadores(as) de Estudo realizaram as formações com 20 a 30 professores(as) alfabetizadores(as), discutindo temas referentes ao Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade; Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; A criança no ciclo de alfabetização; A organização do Trabalho Escolar e os Recursos.

O PNAIC vem buscando, de forma articulada com os governos Federal, Estadual e Municipal, mobilizar os seus esforços e recursos para a valorização de professores(as) e das escolas, disponibilizando materiais didáticos e pedagógicos às crianças e auxílio na implementação dos sistemas de avaliação. Segundo o Caderno de Apresentação do PNAIC (2015, p. 7), o MEC acredita no potencial de nossos(as) alfabetizadores(as) e na força das nossas escolas públicas, com o intuito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

No capítulo a seguir, evidenciamos todos os caminhos metodológicos e o cenário da pesquisa, explicando cada etapa percorrida, através dos dados empíricos, com o objetivo de identificar os impactos da formação do PNAIC na prática pedagógica dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do 1º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Corumbá/MS.

### **CAPÍTULO III**

## **O caminho metodológico da pesquisa e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC: as ações das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental no município de Corumbá**

Este capítulo versa sobre os caminhos metodológicos, explicitando as etapas percorridas durante a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, especificamente os instrumentos utilizados para a coleta dos dados empíricos, em duas Escolas Municipais de Corumbá/MS, escolhidas como o cenário da pesquisa.

Com a intenção de aprofundar e contextualizar o estudo, descrevemos os resultados das entrevistas semiestruturadas, conduzidas com três professoras alfabetizadoras do 1º ano do EF, que aceitaram o nosso convite para falar a respeito do nosso tema.

Para finalizar o capítulo, algumas ações e concepções das professoras entrevistadas sobre a formação do PNAIC, com as descrições e análises sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, documentos oficiais, cadernos de estudos do PNAIC e autores que discutem a temática.

### **3.1 Os caminhos metodológicos: o cenário da pesquisa**

O nosso interesse pela Formação de Professores(as) surgiu a partir da participação como orientadora de estudo do PNAIC, no ano de 2014, por acreditar que a aprendizagem das crianças referente à escrita e à leitura pode ocorrer a partir das suas vivências com a cultura escrita. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental impulsionou-nos a investigar sobre o Programa de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização/PNAIC, implementado no Município de Corumbá.

Por ser uma pesquisa na área da educação, como metodologia foi adotada a abordagem qualitativa, segundo Mello (1999, p. 21):

A investigação qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural, constituindo-se o investigador seu principal instrumento. Ela é também descritiva, interessando-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produtos. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado é de importância vital.



A temática levou-nos a um ambiente natural, ou seja, a instituição escolar, “[...] tendo o pesquisador a função primordial de identificar os aspectos que possam ser úteis para a análise do objeto.” (SOUZA, 2006, p. 03). O estudo foi subsidiado pela Teoria Histórico-Cultural.

Organizamos nossos levantamentos em três momentos. No primeiro momento, por meio dos seguintes descritores: “Formação Continuada de Professores”, “PNAIC”, “Programas de Formação”, “Professor Alfabetizador”, “Ensino Fundamental”.

Inicialmente, decidimos priorizar as publicações nos Bancos de Dados da Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na Base de Dados de Dissertação e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e artigos e dissertações disponíveis na Biblioteca Eletrônica (SCIELO). Como recorte temporal, buscamos dados sobre o PNAIC a partir de 2012, ano de implantação e implementação do programa em níveis nacional, estadual e municipal, até 2015, como consta no quadro 18:

Ano	Descritores	Leitura de títulos	Leitura de resumos	Leitura de obra completa
2012	Formação de Professor	20	10	05
	Formação Continuada de Professor	40	10	05
	Programas de Formação	61	10	04
	Professor Alfabetizador	13	08	02
	PNAIC	0	0	0
2013	Formação de Professor	20	12	05
	Formação Continuada de Professor	34	13	04
	Programas de Formação	62	06	02
	Professor Alfabetizador	01	01	01
	PNAIC	0	0	0
2014	Formação de Professor	49	10	03
	Formação Continuada de Professor	22	04	02
	Programas de Formação	25	10	04
	Professor Alfabetizador	1	1	01
	PNAIC	0	0	01
2015	Formação de Professor	30	10	04
	Formação Continuada de Professor	02	02	02
	Programas de Formação	10	10	02
	Professor Alfabetizador	1	1	1
	PNAIC	1	1	1

Quadro 18 - Resumo do quantitativo dos descritores no período de 2012 a 2015. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro demonstra que, de 2012 até 2015, a maioria dos descritores teve representatividade em todas as reuniões. Somente com os descritores “PNAIC” e “Professor Alfabetizador” encontramos poucas produções científicas.

Após as pesquisas nos bancos de dados, consultamos as produções científicas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância – Teoria Histórico-Cultural/ GEPLI-THC, bem como na disciplina Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, a criança, a infância e a cultura escrita.

No segundo momento, partimos para a pesquisa documental, com a visão de que se baseia “[...] em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55). Utilizamos legislações, cadernos de estudos do PNAIC e transcrições das entrevistas.

O terceiro momento envolveu a pesquisa de campo, caracterizada pelas investigações e coleta de dados empíricos junto aos sujeitos escolhidos. Tivemos acesso ao fazer pedagógico dos sujeitos alvo do estudo e, posteriormente, respondemos à problemática posta. Fizemos um levantamento do quantitativo das Escolas Municipais da Zona Urbana e das Escolas do Campo do Município de Corumbá/MS<sup>21</sup> que aderiram e participaram da Formação do PNAIC como também atenderam/atendem às crianças do 1º ano do EF.

Identificamos 22 escolas, 57 turmas, 57 professores(as) alfabetizadores(as) e 44 professores(as) cursistas, como consta no quadro a seguir.

---

<sup>21</sup> Corumbá: Localizada na maior planície inundável do planeta, o Pantanal, em MS, detendo 60% do Pantanal Sul, à beira do Rio Paraguai, com uma população de 109.000 habitantes, está situada na fronteira do Brasil com a Bolívia - Portão Internacional de Turistas, com acesso aéreo e terrestre. <http://corumba.travel/#/ag/corumba>. Acesso 20 de fevereiro de 2017.

ESCOLA	TOTAL DE TURMAS	TOTAL DE PROFESSORES(AS)	TOTAL DE PROFESSORES(AS) CURSISTAS
E.M. Almirante Tamandaré	03	03	01
E.M. Angela Perez	03	03	03
E.M. Barão do Rio Branco	03	03	02
E.M. Clio Proença	03	03	01
E.M. Cyríaco Félix de Toledo	02	02	01
E.M. Djalma Sampaio	03	03	02
E.M. Fernando de Barros	06	06	04
E.M. Izabel Corrêa	04	04	02
E.M. José de Souza Damy	04	04	03
E.M. Luiz Feitosa	01	01	01
E.M. Padre Ernesto Sassida - CAIC	04	04	04
E.M. Pedro Paulo de Medeiros	02	02	01
E.M. Rachid Bardauil	01	01	01
E.M. Tilma Fernandes Veiga	01	01	01
E. M. R. Paiolzinho	01	01	01
E. M. R. Monte Azul	01	01	01
E.M. R. Carlos Cárcano e Extensão	03	03	03
E.M.R. Eutrópia Gomes Pedroso	01	01	01
E.M.R. Luiz de Albuquerque	01	01	01
E.M.R. Porto Esperança Polo e Extensão	03	03	03
E.M.R. Santa Aurélia e Extensão	01	01	01
E.M.R. São Lourenço e Extensão	06	06	06
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>57</b>	<b>44</b>

Quadro 19 - Demonstrativo das Escolas participantes do PNAIC - 2014. Fonte: Dados disponíveis no GSEA - Gestor de Sistema Educacional de Corumbá/MS.

Esses números são referentes ao ano de 2014, ano em que atuamos como Orientadora de Estudo responsável por uma turma de cursistas do 1º ano do EF na formação do PNAIC.

Duas escolas da zona urbana foram selecionadas como lócus de pesquisa, a Escola Municipal Reino Encantado<sup>22</sup> e a Escola Estrela de Belém<sup>23</sup>, por possuírem

<sup>22</sup> Nome fictício da Escola para assegurar o sigilo da identidade da instituição.

<sup>23</sup> Nome fictício da Escola para assegurar o sigilo da identidade da instituição.

professoras alfabetizadoras do 1º ano do EF participantes das formações do PNAIC, no período de 2013 a 2015, e participarem da avaliação do IDEB.

A Escola Municipal Reino Encantado atende às modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos/ EJA e a Escola Estrela de Belém, alunos do 1º ao 9º ano do EF. Selecionamos, nessas escolas, três docentes do 1º ano do EF que participaram da formação do PNAIC, todas devidamente cadastradas no SISPACTO.

Na organização e coleta dos dados empíricos, concretizamos a pesquisa por etapas. A respeito dos dados, Chizzotti (1991) traz uma definição relevante:

Os dados – (...) não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência. Na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos; a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto.

Selecionamos as professoras alfabetizadoras das duas escolas obedecendo aos seguintes critérios: ser participante da Formação do PNAIC; ser professor(a) do 1º ano do EF da Rede Municipal de Ensino, na zona urbana do município de Corumbá/MS; ser convocado(a) ou estatutário(a).

De acordo com o nosso roteiro de atividades (Apêndice A), estabelecemos contato com a Secretaria Municipal de Educação, para obter a autorização de visitas nas unidades envolvidas. Posteriormente, encaminhamo-nos às escolas, onde explicamos os objetivos da pesquisa aos participantes: Gestores e Professoras Alfabetizadoras das duas escolas. Com as devidas concessões, agendamos os encontros e as entrevistas.

Realizamos as visitas às salas de alfabetização e esclarecemos o conteúdo das entrevistas. Conhecemos o ambiente alfabetizador e verificamos se as salas de aula continham os materiais referentes à Formação do PNAIC. Registramos, por meio de câmera fotográfica, o espaço em questão e os materiais pedagógicos usados pelas alfabetizadoras.

Constatamos a existência de vários materiais pedagógicos, como: calendário, aniversariantes, chamadinha, cantinho de leitura, obras literárias do

PNAIC, cartazes com textos, cadernos das crianças com textos diversos, lista de nomes, jogos pedagógicos, avental literário, mala do conhecimento e sacola de leitura.



Imagem 01 - Materiais Pedagógicos das salas de alfabetização. Fonte: Pesquisadora (2016)

Além desses materiais, testemunhamos o uso do alfabeto e acervos de livros infantis, que fazem parte do cotidiano e do fazer pedagógico das alfabetizadoras.

A respeito da apresentação da escrita às crianças como aspecto técnico, Mello (2010b, p. 336) declara que, nos anos 1930, Vigotski criticava esse posicionamento

Que enfatizava inicialmente a relação entre letra e som, quando o domínio da linguagem escrita exige, como condição inicial para a formação de atitude leitora, a compreensão da relação entre o texto e o mundo real ao qual o texto reporta. Práticas de apresentação da escrita para as crianças a partir do seu ensino técnico, ainda comuns em escolas brasileiras, dificultam a formação de leitores potenciais, pois ao enfatizar inicialmente o reconhecimento de letras, sílabas e palavras, mas as ideias do texto tendem a formar um pseudo-leitor capaz de reconhecer letras e sílabas num texto, mas não sua mensagem.

A escrita introduzida como aspecto técnico às crianças contribui com a formação de um pseudo-leitor capaz de reconhecer letras, sílabas e palavras em um texto, mas não um leitor capaz de interpretar o que lê. Um exemplo disso, em algu-

mas instituições infantis e escolas, é “o lugar de destaque do alfabeto em letras grandes como presença obrigatória nas salas onde as crianças passam a maior parte do dia” (MELLO, 2010b, 336). Concordamos com Vigotski (1995) sobre o fato de que, quando se inicia a relação da criança na escola por seu aspecto técnico, ocupa-se uma grande parte do tempo da criança com o treino motor, ficando a linguagem escrita em segundo plano.

Após visitas nas salas de alfabetização, fizemos entrevistas semiestruturadas (individuais) com cada Professora Alfabetizadora, salvaguardado o seu anonimato. As questões norteadoras das entrevistas foram direcionadas aos impactos do PNAIC na sua prática pedagógica (Apêndice B). As entrevistas foram gravadas e literalmente transcritas.

A presente pesquisa passou pela apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS e contou com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE, para assegurar o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa (Apêndice C), o Termo de Autorização da Instituição (Apêndice D), ou seja, a Secretária Municipal de Educação, para a entrada nas escolas para fins exclusivos de pesquisa.

Na última etapa, desenvolvemos os procedimentos de análises, que constam no texto a seguir.

### **3.2 O perfil do(a) professor(a) do 1º ano do Ensino Fundamental: ações na prática das alfabetizadoras do município de Corumbá/MS sob o olhar do PNAIC**

As concepções sobre a infância vêm se modificando ao longo dos tempos. A diversidade cultural e regional influencia no modo de vida e tratamento dado a essa faixa etária. De acordo com Mello (2010), a criança é vista como parceira interessada no conhecimento do mundo, por isso é relevante questionar: Quem é o(a) professor(a) das crianças de seis anos que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental? Quais os conhecimentos necessários ao desenvolvimento do seu trabalho? Qual a formação exigida desse profissional? É imprescindível que esse profissional esteja atento ao desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, é essencial assegurar-lhe programas de formação' continuada e em serviço.

Trazemos como foco a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade no EF, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa modalidade de ensino (BRASIL, 2007, p. 06).

De acordo com o Relatório de Orientações Gerais para o Ensino de Nove Anos (2006), “[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série”, mas é necessário criar novas estratégias de se trabalhar, com o objetivo de integrar o Ensino Fundamental de nove anos, levando em consideração o perfil de seus(suas) alunos(as). Requer do(a) professor(a) o conhecimento e a atenção das características etárias, sociais e psicológicas no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A seguir, trazemos os depoimentos e as análises dos impactos do PNAIC na prática pedagógica das professoras<sup>24</sup> alfabetizadoras. Delineamos o perfil do(a) professor(a) do 1º ano do EF, suas concepções e ações na prática, ponto relevante e significativo, por levar à compreensão da construção de uma prática pedagógica, baseada na sua formação, dando sentido e sustentação à análise dos dados coletados durante esse processo.

Nas entrevistas, coletamos informações sobre a graduação, a formação, o tempo de atuação no magistério e a situação funcional (convocada ou efetiva) na Rede Municipal de Ensino do Município de Corumbá/MS. São fatores essenciais para a edificação do perfil de cada uma. Dentre as 44 professoras alfabetizadoras do 1º ano, cursistas do PNAIC, selecionamos duas convocadas, com menos tempo de atuação no magistério e uma efetiva, com mais tempo:

<b>NOME DA PROFESSORA</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE MAGISTÉRIO</b>	<b>SITUAÇÃO FUNCIONAL</b>
<b>Anita</b>	Pedagogia	06 anos	Convocada
<b>Sandra</b>	Pedagogia	06 anos	Convocada
<b>Márcia</b>	Pedagogia/Matemática Ciências Sociais Planejamento/Administração Escolar	27 anos e Meio	Estatutária

Quadro 20 - Perfil das professoras Alfabetizadoras do 1º ano do EF/ Corumbá/MS. Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

Partimos, então, para o foco da pesquisa, o PNAIC e seus impactos. Primeiramente, indagamos sobre o interesse próprio em participar do Programa de Forma-

<sup>24</sup> Todas as entrevistadas são do sexo feminino.

ção Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A professora Anita concebe a Formação do PNAIC como necessidade de adquirir conhecimentos:

A chance de poder adquirir conhecimentos para minha série de atuação (Professora Anita – 1º ano/Ensino Fundamental. Entrevista, 2016).

A professora Sandra ressaltou que a formação continuada garante ferramentas para a alfabetização:

Para garantir ferramentas para alfabetizar com planejamento o ensino de alfabetização, que deve ser voltada para cada um dos alunos (Professora Sandra - 1º ano do Ensino Fundamental. Entrevista, 2016).

A professora Márcia vê a formação continuada como um processo contínuo:

Eu entendo que o professor não pode parar de estudar, e o PNAIC me dá novas diretrizes, novo momento de educação. Para mim é fundamental estar sempre desenvolvendo, foi por esse motivo. Quando me convidaram para participar, a 1ª coisa que falei foi: vou e gostaria de participar (Professora Márcia – 1º ano do Ensino Fundamental. Entrevista, 2016).

As expectativas das professoras em relação ao PNAIC articulam com o objetivo do programa de formação, de “[...] garantir o direito de alfabetização plena de meninos e meninas, até o 3º ano do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 05), além de contribuir para o aperfeiçoamento da formação de alfabetizadores(as) que atuam no Ensino Fundamental.

De acordo com o Caderno de apresentação do PNAIC (2015, p. 27), o(a) professor(a) alfabetizador deve ser tratado como um profissional em constante formação, não só na área de linguagem, mas em todas as que façam parte do ciclo de alfabetização. Em um dos seus eixos, o PNAIC valoriza essa formação, com o objetivo de auxiliar o(a) professor(a) no processo.

O PNE também trata da formação continuada de professores(as) como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação:

É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2001, p. 40).

É vital garantir aos(às) professores(as) os programas de formação continuada e a aprendizagem sobre a alfabetização, desde o ingresso nas



Universidades, salientando a especificidade da ação docente, na Educação Básica, sobretudo em turmas que atendem às crianças de seis anos inseridas no 1º ano do Ensino Fundamental. “É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização” (BRASIL, 2006, p. 22). Para assegurar uma transição de forma natural, cabe à escola elaborar, juntamente com os(as) professores(as), um plano escolar sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição.

Compete aos(as) professores(as), com base na Proposta Curricular, no Projeto Político Pedagógico e nas discussões em reuniões com a equipe escolar, elaborar as suas ações docentes:

Ao docente, como agente mais diretamente responsável pelo grupo classe, compete a elaboração de planos mais gerais de ação no ano letivo, definindo as rotinas escolares e o planejamento das atividades diárias, elaborando e selecionando recursos didáticos adequados. No planejamento didático, os professores e as professoras, com o apoio e orientação da equipe de gestão da escola devem garantir atendimento diferenciado para a efetiva aprendizagem das crianças (BRASIL, 2012, p.11).

É de responsabilidade do(a) docente que atua com as crianças pequenas a elaboração de planos de ação para nortear a sua prática pedagógica durante o ano letivo, avaliando e definindo modos de atendimento diversificado, conforme as necessidades de cada grupo de crianças.

Perguntamos, em seguida, a opinião das alfabetizadoras sobre a importância da participação na formação continuada. A professora Anita falou da relevância de o professor participar, para fins de aperfeiçoamento e atualização:

Sim. Para poder aprender, atualizar e aperfeiçoar o que o professor já tem como experiência em sua sala de aula (Professora Anita – 1º ano/Ensino Fundamental. Entrevista, 2016).

Pelo depoimento da professora, a formação continuada propicia atualização e aprendizagem. Gatti (2003) assevera que os conhecimentos aos quais os professores têm acesso, por meio da formação continuada, são incorporados:

Em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Nesse sentido, vê-se que o professor não participa dessas ações apenas e apropriando de conteúdos que são ensinados, mas ele também mobiliza os conhecimentos/conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência. A partir daí, torna-se necessário principalmente olhar para

os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo (GATTI, 2003, in BRASIL, 2012, p.12).

Desse modo, o(a) professor(a), por meio da formação continuada, além de se apropriar dos conhecimentos, vê-se sob o ponto de vista cultural e subjetivo, porque “[...] no processo de apropriação e objetivação da cultura, a pessoa apropria-se do gênero humano – da humanidade formada ao longo da história e existente no nascimento de novas gerações”, (MELLO e SINGULARI, 2014, p.882). Nesse processo, faz das objetivações humanas a sua individualidade.

A professora Sandra concebe o curso como instrumento do planejamento, sequências didáticas e avaliação diagnóstica, o que favorece o mapeamento das habilidades e competências das crianças:

Sim. Pois o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender afetivamente (Professora Sandra – 1º ano/Ensino Fundamental. Entrevista, 2016).

A proposta curricular deve orientar as experiências e vivências das aprendizagens oferecidas às crianças, com base nos planos selecionados. Para isso, os(as) professores(as) podem elaborar um planejamento de ensino com ações concretas. Uma delas é propor a seus alunos o desenvolvimento de projeto didático e as sequências didáticas, nos quais podem trabalhar com gêneros textuais, integrando várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar.

A professora Márcia reforçou que o professor deve ter dinamismo na procura de novos momentos/caminhos:

Sim, é como acabei de falar. O professor tem que estar constantemente buscando novos momentos, não é só formação acadêmica, tem que buscar novos caminhos. Isso é fundamental para não ficar no ostracismo. Você se formou, fica fechado e acabou-se (Professora Márcia – 1º ano/Ensino Fundamental. Entrevista, 2016).

Como defendeu a professora Márcia, o(a) professor(a) deve estar sempre em movimento na sua prática pedagógica. Percebemos a insatisfação da alfabetizadora em relação aos profissionais que não se dedicam à formação continuada em serviço em prol do seu crescimento profissional.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos requer repensá-lo em seu conjunto. Acreditamos que investir na formação dos(as) professores(as) é o pri-

meio passo para conseguirmos um ensino de acordo com o desenvolvimento da criança, respeitando as suas singularidades.

Tendo em vista que a participação e a compreensão dos(as) professores(as) nos cursos de formação continuada são indispensáveis para o sucesso do programa nas escolas e para a concretização das suas ações pedagógicas, é essencial a atuação de docentes, com conhecimentos adequados em cada nível de ensino, a fim de atender às necessidades e garantir um ensino de qualidade a todos. Além da formação continuada, vários documentos e legislações mencionam a formação necessária para atuação de docentes na Educação Básica. Dentre eles, a LDB, no Art. 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2006, p.29).

Conforme estabelece o artigo, há exigência, por parte do Ministério de Educação/MEC, da formação mínima na Educação Infantil e nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante dos estudos em documentos que versam sobre a formação dos(as) educadores(as), identificamos outra formação que os docentes que trabalham com crianças pequenas precisam possuir: a formação lúdica.

A inserção do lúdico nos cursos de formação é vista como de grande valor para ampliar o repertório de brinquedos e brincadeiras na prática pedagógica. Dessa forma, “[...] o curso de formação oferecido cria um espaço para socialização de brincadeiras, de construção de brinquedos, o professor ampliará seu conhecimento a respeito do tema” (BRASIL, 2015, p. 25).

Prosseguindo, questionamos as professoras entrevistadas sobre os objetivos do PNAIC. A professora Anita acredita que o objetivo do PNAIC é garantir o direito à alfabetização:

Garantir o direito de alfabetização plena a todas as crianças até oito anos de idade (Professora Anita – 1º ano do Ensino Fundamental, entrevista, 2016).

A professora Sandra sublinhou a garantia da alfabetização das crianças até os oito anos de idade:

O PNAIC é um compromisso assumido pelos governos federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade, ou seja, no 3º ano do ensino fundamental (Professora Sandra – 1º ano do Ensino Fundamental, entrevista 2016).

Constatamos que o depoimento da professora Anita faz uma relação com o pensamento da professora Sandra. Ambas citam concepções relacionadas às propostas do PNAIC, um compromisso formal assumido pelo MEC, de alfabetizar até oito anos de idade, conforme Brasil (2012). Entretanto não revelam as suas próprias ideias em relação aos objetivos do PNAIC.

Na concepção da professora Márcia, o objetivo do PNAIC ultrapassa a alfabetização:

Eu acredito que seja por essa criança que a gente atende do 1º ao 3º ano, a par da cultura, do desenvolvimento, dar interesse nele para a leitura, não só a leitura do alfabeto e alfabético matemático, mas uma noção de mundo. Acho que esse é o principal objetivo do PNAIC (Professora Márcia – 1º ano do Ensino Fundamental, entrevista, 2016).

O ponto de vista da professora, em relação aos objetivos do PNAIC, vai além da proposta dessa formação. Ela crê que, no processo de alfabetização deve-se dar oportunidade de a criança participar de atividades culturais e experiências, de variadas formas, dando continuidade à história.

É realmente significativo oferecer esse universo cultural e experiências que conduzam a aprendizagem e o desenvolvimento, levando a criança ao processo de humanização e transformação que, sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural, explica o desenvolvimento do ser humano por meio do movimento dialético, buscando o entendimento da prática pedagógica dos docentes.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o trabalho do(a) professor(a), “[...] deve garantir, com toda intencionalidade, a formação das faculdades que, na ausência dos processos de educação, não acontecerão”, (MELLO, 2010, p. 198). Nesse processo, o(a) professor(a) é responsável por garantir as necessidades vitais da criança, de maneira intencional.

As necessidades vitais das crianças devem fazer parte do processo educativo em três sentidos: o professor e a criança são ativos, como também o meio que eles constroem. O meio deve ser construído pela própria criança, a fim de que isso possua sentido para ela. Nesse processo, o(a) educador(a) constrói, juntamente com a criança, seus conhecimentos e combinados, proporcionando, assim, um

ambiente atrativo, significativo e desafiador. Como descreve Vigotski (2010, p. 695), o “[...] meio desempenha no desenvolvimento da criança, [...] o papel de uma fonte de desenvolvimento”.

Cabe às escolas e às instituições infantis oferecer várias vivências culturais às crianças. A professora Márcia, valoriza as atividades culturais realizadas com as crianças.

Indagamos, depois, às professoras, se o Programa de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ofereceu fundamentação teórica e prática para seu trabalho em sala de aula. Todas responderam positivamente.

A professora Anita ressaltou que a teoria e a prática em relação ao PNAIC serviram de reflexão sobre a sua ação pedagógica:

Sim. Na relação teoria e prática, fez acontecer uma reflexão e ação no meu trabalho em sala de aula, pois houve uma construção, enquanto indivíduo em pleno em estado de mudança (Professora Anita – 1º ano do Ensino Fundamental, entrevista 2016).

Segundo o caderno de estudo de formação (BRASIL, 2012, p. 27), o PNAIC foi criado com a intenção de assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do EF.

A professora Sandra enfatizou que a formação ofereceu disponibilidades de materiais didáticos e pedagógicos:

Sim. Ofereceu a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos, apropriados e que estimulem a aprendizagem, como livros didáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas (Professora Sandra – 1º ano do Ensino Fundamental, Entrevista 2016).

Pensando em incentivar um(a) profissional com o olhar voltado para a alfabetização e letramento, os(as) professores(as) alfabetizadores(as) tiveram acesso a livros didáticos e obras complementares.

Prosseguindo, a Professora Márcia explicou que o PNAIC ofereceu fundamentação teórica e inovou a sua prática pedagógica:

Sim, favoreceu as inovações. O PNAIC traz o incentivo à produção de texto. Acho que é muito importante, o PNAIC dá essa característica de incentivar você a trabalhar com textos, e não fica decotomizado com o conhecimento da Língua Portuguesa (Professora Márcia – 1º ano do Ensino Fundamental, Entrevista 2016).

Em relação ao incentivo à produção de textos, o caderno de estudos do PNAIC (2012), a professora declarou que, no primeiro ano do EF, essa atividade precisa ser realizada de diversas formas, de modo a desenvolver diferentes capacidades e conhecimentos:

As situações de leitura compartilhada ajudam as crianças a desenvolver conhecimentos sobre a escrita e estratégia de leitura que serão mobilizadas nas situações de leitura autônoma, ou seja, aquelas em que elas precisam ler sem ajuda. Este pressuposto é corroborado pelas ideias defendidas por Vygotsky (1989, 1994) de que aprendemos na interação, ou seja, as nossas apropriações se dão em nível intersíquico antes de tornarem intrapsíquicos (BRASIL, 2012, p.10).

As situações compartilhadas de leitura requerem do(a) professor(a) atividades diversas, com situações de interações, dentre elas: ler textos verbais com compreensão, poemas, canções, tirinhas, entrevistas, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências, conhecer diversidades linguísticas, localizar informações explícitas em diversos gêneros e temáticas, antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relacionados aos textos, estimular situações de leitura autônoma (textos curtos), revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita no qual o(a) professor(a) é escriba, retomando as partes escritas e aquelas que serão planejadas.

É substancial que todas essas aprendizagens ocorram em situações significativas, nas quais as crianças possam envolver-se, falando, escrevendo, escutando e lendo, porque só assim poderão participar de situações de interação real e intervir na sociedade.

Em relação às atividades de leitura e escrita com as crianças do 1º ano, perguntamos às professoras se a formação do PNAIC vivenciada por elas auxiliou no processo de alfabetização e formação de leitor e produtor de texto em sala. A professora Anita, respondeu que as sugestões de atividades do PNAIC auxiliaram a sua prática pedagógica:

Atividades que envolvam parlendas, músicas, receitas, trava-língua, poema, etc...ajudaram no desenvolvimento da leitura e escrita (Professora Anita – 1º ano do Ensino Fundamental, entrevista 2016).

A professora Sandra informou que desenvolve várias situações de leitura e escrita com as crianças, no processo de alfabetização e formação de leitor e produtor de texto:

Com as atividades que envolvem leituras de diversos textos, como parlendas, quadrinhas, regras, jogos, cantigas, adivinhas, caça-palavras, bingo (sic), palavras cruzadas, roda de leitura, brincadeiras com cantigas de roda, dramatização, leitura e registro de músicas e interpretação, assim facilitando o processo de alfabetização (Professora Sandra – 1º ano do Ensino Fundamental, entrevista 2016).

Pelos depoimentos das professoras, percebemos que desenvolvem diversos gêneros textuais com as crianças. No entanto, devemos ter claro que os(as) professores(as) não facilitam a alfabetização, mas tornam o processo mais significativo, promovendo situações desafiadoras, para que as crianças aprendam e se desenvolvam, principalmente para “[...] ensinar o aluno a ler, como ato cultural, para criar sua própria leitura, nos limites de sua potencialidade, na sua relação com diferentes gêneros e suportes textuais” (ARENA, 2010, p. 243), possibilitando a formação dos modos de pensar cada vez mais elaborados

Sendo assim, o(a) professor(a), deve vivenciar essas atividades com as crianças, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, de modo a garantir um dos principais direitos de aprendizagem: produzir e ler textos de diferentes finalidades.

De acordo com Mello (2010), compreender a linguagem escrita como instrumento cultural complexo implica rever as formas de apresentação dessa linguagem às crianças e almejar a formação de leitores(as) e produtores(as) de texto. Vigotski já havia criticado a forma de apresentação da escrita em seu aspecto técnico, ou seja, a relação entre letra e som, porque o domínio da linguagem escrita exige a compreensão da relação entre texto e o mundo real, como condição inicial para formação da atitude leitora das crianças.

Mello (2010) evidencia que, quando se introduz para a criança a linguagem escrita por seu aspecto técnico, ocorre um problema. As tarefas de escrita se tornam cansativas, tomando o tempo das atividades lúdicas.

Leontiev (1988) considera a atividade lúdica como a principal forma de levar o conhecimento para a criança até os seis anos. Por meio dela a criança aprende mais e se desenvolve, porque as funções, nessa idade, estão em formação e desenvolvimento.

Na sequência, questionamos a Professora Márcia sobre as atividades de leitura e escrita que auxiliam o processo de alfabetização e a formação de leitor(a) e produtor(a) de texto. Em seu depoimento, explicou:

Uma das coisas que desenvolvo com as crianças é a leitura deleite. Eu trabalho a leitura deleite todos os dias. Outra coisa que acho que foi muito bom foi o incentivo de as crianças levarem os livros para casa e trazerem, elas contam a história. No 1º momento, elas traziam os livros, mas não se preocupavam em ler, quando comecei os fazer contarem e retornarem com a história, isso pra (sic) mim foi maravilhoso! Hoje mesmo tive três experiências, alunos que falam espanhol na sala, leem em português, conseguem entender o português. As sequências didáticas envolvem todas as disciplinas, são bastante lúdicas. (Professora Márcia – 1º ano do Ensino Fundamental, entrevista 2016).

A leitura deleite e as sequências didáticas estão presentes em na prática pedagógica dessa professora. Ela utiliza-as como um recurso expressivo e em várias situações.

Uma das atividades permanentes, constante em várias unidades dos cadernos de estudos do PNAIC (2012), que fez parte das formações, é a leitura deleite<sup>25</sup>. Foram explorados textos literários e obras literárias apresentadas pelo programa de formação. Esse tipo de leitura é uma atividade essencial para a prática dos docentes. Promove a diversão, o prazer e a reflexão, além de incentivar a criança, que aprende e se desenvolve por meio da leitura de textos literários, conversas e obras de literatura infantil, como vimos na fala da professora Márcia.

Outra modalidade de planejamento a ser aplicada na escola, de forma desafiadora, é a sequência didática. Essa atividade permite o estudo em várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar e sequencial, organizado pelo(a) professor(a) para um determinado período, trabalhando com conteúdos relacionados a um mesmo tema, a um gênero textual específico ou a brincadeiras.

Dando continuidade às entrevistas, questionamos se o PNAIC trouxe impacto (mudanças) em sua prática pedagógica e se tal formação contribuiu ou não para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças do 1º ano do EF.

A professora Anita relatou que as duas situações interrogadas ocorreram de maneira positiva, em sua prática pedagógica:

Sim. A qualificação. Contribuiu e muito! Fez-me levar para dentro da sala de aula novos métodos, novos pensamentos e um novo jeito de transmitir o ensinamento para os meus alunos, trabalhando não só gêneros textuais, como usando contextos do cotidiano e o lúdico com as crianças (Professora Anita-1º ano do Ensino Fundamental. Entrevista 2016).

---

<sup>25</sup> Em outros programas de formação de professor(a), a leitura deleite e a sequência didática recebiam outros nomes, dentre eles a “leitura compartilhada” e a “sequência ordenada” do PROFA.



Apesar de a professora conceber a formação do PNAIC como uma qualificação, referiu-se ao fato de que trouxe mudanças e contribuiu com a sua prática pedagógica, fazendo-a modificar a sua ação docente, articulando aspectos importantes na formação da criança leitora e produtora de texto. É fundamental que os(as) docentes participem de uma formação continuada que leve à reflexão coletiva, possibilite uma efetiva participação no entendimento do seu fazer pedagógico, levando-os(as) a analisar procedimentos que auxiliem a enfrentar os desafios da vida, em tempos de mudanças e incertezas.

De acordo com Imbernón (2009), os(as) professores(as) devem assumir como protagonistas, com a consciência de que todos(as) são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional.

A professora Sandra explicitou que houve mudança na prática pedagógica, principalmente em seu planejamento:

Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas, favorecendo a criação de um ambiente alfabetizador. Também fez compreender a importância da literatura nos anos iniciais e planejar situações de uso do livro didático em sala (Professora Sandra – 1º ano do Ensino Fundamental – Entrevista 2016).

A professora listou vários impactos propiciados pelo PNAIC, dentre eles o planejamento no ciclo de alfabetização, a rotina e o ambiente alfabetizador. Na realidade, o planejamento é uma ação autoformativa, que proporciona a articulação entre o que sabemos, o que fizemos e o que vamos fazer. Segundo Gómez (1995, p. 10), ao planejarmos, aprendemos a “[...] construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas”.

No entanto é indispensável termos uma visão do processo mais amplo de aprendizado que será realizado durante todo o ano letivo, mas também do processo micro, apresentado por meio de um planejamento mais pontual, marcado por intervalos de tempo.

Uma das tarefas do(a) professor(a), quando planeja a sua ação pedagógica, é escolher os recursos necessários que irá utilizar. Para que isso aconteça, é preciso refletir para escolher tais recursos, planejar as ações, variar os modos de organização do trabalho pedagógico, criar rotinas escolares, para que as crianças desen-

volvam sequência didática, realizem atividades permanentes e se envolvam em um projeto pedagógico.

O ambiente alfabetizador também faz parte do planejamento do(a) professor(a) alfabetizador(a). Como forma de enriquecer esse ambiente, ao longo dos encontros de formação do PNAIC, foi incentivada a criação do cantinho de leitura nas salas de alfabetização, com o objetivo de promover a prática de leitura para as crianças. O cantinho é formado por vários materiais de leitura: livros literários, obras complementares, revistas, gibis, jornais, e dicionários, entre outros.



Imagem 02 - Cantinhos de leitura das salas de alfabetização. Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Ainda em relação ao impacto do PNAIC na prática pedagógica, a professora Márcia narrou que o programa causou mudanças e estimulou a linguagem oral das crianças:

Uma das coisas que eu não fazia, era a questão de ler todos os dias com as crianças. Fazia leitura, não como obrigação, mas com prazer, esse foi importante pra mim. Com certeza, o PNAIC contribuiu com a minha prática. Eu tenho 19 alunos frequentes, e 11 estão lendo com fluência no 1º ano, sem forçar. Há uma grande reação, e assim mesmo tem pessoas que falam que não estou alfabetizando. Não é isso. As crianças tiveram vontade de aprender, isso eu considero um impacto (Professora Márcia- 1º ano do Ensino Fundamental – Entrevista 2016).

A professora valoriza e coloca em prática as situações de linguagem oral e escrita em seu fazer pedagógico. Tanto na EI quanto no EF, as práticas de leitura e escrita

Precisam estar presentes tanto em atividades mais voltadas ao letramento (como a roda de histórias e a produção de textos coletivos), quanto à alfabetização em sentido estrito (comparação de palavras, montagens e desmontagem de palavras etc.), considerado os princípios da continuidade e da ampliação. Ouvir a leitura de histórias, por exemplo, encanta as crianças desde cedo e amplia as suas experiências de letramento. Por isso, precisa ser uma prática que acontece não apenas na Educação Infantil, mas também, no Ensino Funda-

mental. Não tem sentido, portanto, descontinuar práticas tão apreciadas pelas crianças e que continuam tendo um importante papel na formação de leitor, especialmente no desenvolvimento do gosto da leitura (BRASIL, 2015, p. 45).

Em conformidade com essa concepção, o trabalho do(a) professor(a) é primordial no processo de alfabetização e letramento das crianças. Precisamos criar situações de interação entre elas, de modo que promovam a aprendizagem e os avanços do grupo, estabelecendo sempre novos desafios.

O desafio da escola é deixar de trabalhar a leitura e a escrita de forma estática e imobilizada (ARENA, 2006). As crianças precisam participar criticamente da cultura escrita, experimentando de diversas formas os modos de pensar a escrita. Os aportes teóricos apontam para a obrigatoriedade de refletir sobre a concepção de leitura e escrita na EI e no EF. “Nessa perspectiva, defendemos a produção de sentidos pelas crianças para a linguagem escrita e a formação da atitude leitora/autora” (MELLO, 2015, p. 190).

Tendo em vista o fato de que as crianças de seis anos de idade foram inseridas no Ensino Fundamental de nove anos, perguntamos às professoras quais atividades os(as) professores(as) devem realizar com esses sujeitos de direitos, no contexto do PNAIC.

A professora Anita, reforçou que o lúdico e os gêneros textuais auxiliam a aprendizagem das crianças de seis anos matriculadas no 1º ano do EF:

Atividades que trabalham o lúdico e alguns gêneros textuais ajudariam para um melhor desempenho nas crianças (Professora Anita - 1º ano do Ensino Fundamental - Entrevista 2016).

Circunstanciados por esse pensamento, concordamos que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras colaboram para uma vida mais significativa e prazerosa para a criança (BRASIL, 2015). Muitos teóricos e estudiosos da Educação defendem as atividades lúdicas como um dos recursos para a realização das atividades pedagógicas significativas às crianças, como a apropriação da leitura e da escrita e de conceitos matemáticos, dentre outros.

A professora Márcia relatou que recebeu orientação da Técnica da Secretaria de Educação responsável pelo PNAIC no tocante ao trabalho com o lúdico e a sequência didática:

Com a técnica do PNAIC, nos foi orientado a trabalhar, sempre que possível, o lúdico, dando ênfase à sequência didática (Professora Márcia – 1º ano do Ensino Fundamental – Entrevista 2016).

Segundo Nery (2007), diferentemente do projeto, as sequências didáticas não têm necessariamente um produto final, embora possamos definir com as crianças produtos a serem criados ao final dos trabalhos [...] (BRASIL, 2012, p. 27). Na realidade, é importante que as crianças participem das atividades, sabendo que vão produzir algo a ser compartilhado com vários interlocutores.

Temos, aí, um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, estruturado pelo(a) professor(a) para um determinado tempo, trabalhando conteúdos relacionados a um mesmo tema, a um gênero textual específico, uma brincadeira ou uma forma de expressão artística (BRASIL, 2012).

A sequência didática oferece várias possibilidades de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, em várias áreas de conhecimento do ensino, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Novamente retratando as atividades que devemos desenvolver com as crianças de seis anos no 1º ano do EF no contexto do PNAIC, ao ser questionada sobre as atividades que realiza, a professora Sandra comentou:

Atividades rotineiras (permanentes), como: sequências didáticas; projetos didáticos, livros didáticos e jogos didáticos (Professora Sandra- 1º ano do Ensino Fundamental - Entrevista 2016).

Quanto às atividades permanentes e aos recursos, a professora Sandra concorda com o contexto do PNAIC. Ressaltamos o trabalho com projeto didático, por permitir ao(à) professor(a) planejar um trabalho pedagógico adequado às suas crianças, levando-as a serem protagonistas, investidoras, capazes de descobrirem significados de novas relações e de perceberem os domínios de seus pensamentos por meio de várias linguagens.

Um recurso mencionado pela alfabetizadora que merece uma atenção especial, por parte dos(as) professores(as), é o material didático que o Ministério de Educação/MEC ofereceu para auxiliar no processo de alfabetização. Os livros são diversificados quanto aos gêneros textuais, aos temas, ao tamanho, à complexidade de vocabulário, dentre outros itens (BRASIL, 2012). Nesse acervo, encontramos obras que auxiliam no processo de aprendizagem do sistema de escrita e encorajam as crianças a lerem sozinhas.

O MEC oferece um conjunto de materiais específicos para alfabetização, tais como livros didáticos e manuais do professor, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); obras pedagógicas complementares aos livros didáticos,

distribuídos pelo mesmo programa; dicionários de Língua Portuguesa; jogos pedagógicos; obras de referência de literatura e pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores, também distribuídas pelo PNBE; jogos e *softwares* de apoio à alfabetização.



Imagem 03 - Obras de apoio pedagógico aos professores pelo PNBE.  
Fonte: Organizada pela pesquisadora

Quando as professoras foram indagadas sobre os recursos didáticos e obras complementares recebidos, como também se esses equipamentos contribuíram com a formação de atitude leitora e produtora de textos nas crianças, elas responderam que receberam e as utilizaram em sua prática pedagógica, observando, posteriormente, um resultado satisfatório.

A professora Anita contou que recebeu as obras complementares do PNAIC para trabalhar com as crianças, promovendo a interação e o desenvolvimento:

Recebemos os acervos de literatura para trabalhar dentro da sala de aula. Utilizo-os com as crianças, e isso contribui para o desenvolvimento e interação dos(as) alunos(as), com a leitura e escrita (Professora Anita – 1º ano do Ensino Fundamental – Entrevista 2016).

A professora Sandra, além de receber as obras complementares do PNAIC, opinou que o recurso contribuiu para a leitura e a escrita das crianças:

No decorrer do curso recebemos, sim, recurso didático, como as obras complementares. É um material rico e diversificado, com inúmeras histórias, que traz conceitos importantes, como a inclusão social. Esse recurso, na minha sala de aula, vem também contribuir para a leitura e a escrita das crianças, no processo de alfabetização (Professora Sandra- 1º ano do Ensino Fundamental – Entrevista 2016).

Apesar de conceber a formação do PNAIC como um curso, e não como uma formação, a professora Márcia revelou que recebeu as obras complementares enviadas pelo MEC. Disse que esses recursos auxiliaram sua prática pedagógica tanto

quanto colaboraram com a oralidade das crianças. Apesar desse apoio, algumas ainda manifestam dificuldades na escrita:

O material enviado para estudo, que vinha através do MEC, os livros de literatura infantil (que ficavam na biblioteca da escola e não com a professora). Quanto à colaboração para a formação de atitude leitora, ainda temos uma restrição na escrita, mas de grande valia na oralidade (Professora Márcia–1º ano do Ensino Fundamental – Entrevista 2016).

Sobre as obras complementares (acervos de literatura), mencionadas pela professora, o PNAIC, por meio do PNLD, distribuiu livros variados, com o objetivo de ampliar o universo de referências culturais das crianças em processo de alfabetização e oferecer um suporte à prática pedagógica dos(as) professores(as) alfabetizadores(as).

Os acervos dos livros entregues às escolas para serem trabalhados pelos docentes que participaram da formação do PNAIC compõem-se de 180 livros, distribuídos nos primeiros anos do EF (1º ao 3º ano). Esse material é de interesse curricular, pois aborda conteúdos apropriados aos níveis de ensino e aprendizagem e possibilita a interação. Além disso, são:

Diversificados do ponto de vista temático, dos gêneros e formato e do grau de complexidade. Assim, os acervos contêm obras que, ou estimulam a leitura autônoma, por parte do alfabetizando, ou propiciam a professores e alunos alternativas interessantes para situações de leitura compartilhada, de modo a favorecer o planejamento do ensino e a progressão da aprendizagem (BRASIL, 2012, p. 37).

A utilização desses acervos contribui para o planejamento, a prática pedagógica dos(as) professores(as), o interesse e interação das crianças. Favorece o processo de alfabetização e formação de leitor(a) e produtor de texto. Com a utilização dos acervos em sala, oferecem-se momentos de leitura prazerosa à criança (leitura deleite), com objetivos didáticos (aprendizagem da leitura, produção de textos, conteúdos interdisciplinares). Quando o(a) professor(a) lê para as suas crianças de maneira expressiva, pode envolvê-los (las) a lerem outros textos, de forma lúdica.

Sobre a influência da formação do PNAIC no desenvolvimento das crianças, que participam da avaliação do IDEB em relação ao nível de leitura e escrita, as professoras expuseram as suas opiniões.

A professora Anita comentou que a formação do PNAIC influenciou positivamente no processo de desenvolvimento das crianças. Os recursos oferecidos pelo programa contribuem para a sua evolução:

Influencia sim, pois com esses diversos recursos oferecidos ajudam a contribuir para o processo de desenvolvimento das crianças, tornando-as capazes de evoluir nas outras fases que irão passar (Professora Anita - Primeiro ano do Ensino Fundamental – Entrevista 2016).

Em relação ao desenvolvimento da criança, Vigotski discorre sobre nova solução para o problema da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem que supere as concepções maturacionistas e ambientalistas das teorias (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013) sobre o desenvolvimento humano. Vigotski propõe uma psicologia fundamentada no materialismo histórico-dialético: a Teoria Histórico-Cultural. Um dos aspectos a ser realçado nessa teoria é que o desenvolvimento infantil não é linear. Há transformações e revoluções no processo de desenvolvimento da criança que garantem o seu ser cultural e a sua inserção no mundo histórico-cultural.

Dessa forma, superar a percepção das etapas da vida da criança como produto da idade cronológica e adotar a situação social do desenvolvimento como um indicador dos níveis efetivo e próximo de desenvolvimento da criança (MELLO; SINGUARI, 2014) auxilia o(a) professor(a) a organizar situações e ambientes que promovam o crescimento cultural e intelectual das crianças.

Em relação ao IDEB, a professora Márcia elucidou que o PNAIC influencia no desenvolvimento das crianças ao chegarem no 3º ano do EF:

Sim, influencia, pois abre um grande leque para a leitura e a interpretação (Professora Márcia – Primeiro ano do Ensino Fundamental – Entrevista 2016).

A professora Sandra destacou que o PNAIC é um programa muito importante para a formação profissional e contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças, permitindo-lhes, nos anos/séries seguintes, o desempenho dessas linguagens na avaliação do IDEB:

Em minha opinião, o PNAIC é um programa muito importante para a formação do profissional de educação, e também contribui para o desenvolvimento da criança. Observei que as crianças são produtoras, sim, de textos coletivos e individuais. Assim, vão para as próximas séries estimuladas à leitura e escrita. Com isso, favorece o processo de avaliação do IDEB (Professora Sandra – 1º ano do Ensino Fundamental – Entrevista 2016).

Pelos relatos, percebemos claramente que as alfabetizadoras concordam que o PNAIC contribui com a formação de atitude leitora e produtora de textos das crianças, ao ingressarem nos anos seguintes do EF.

Conforme seus depoimentos, o PNAIC favorece o rendimento escolar na avaliação do IDEB. Não obstante, notamos a preocupação de vários professores diante dessa avaliação, realizando cursos preparatórios e provas com os alunos, como indicadores de desempenho obtidos pelo Censo Escolar, e não como forma de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Lugle e Mello (2015), as situações envolvendo a linguagem escrita que a criança vivencia condicionam, portanto, a formação de motivos para a leitura e a escrita, ou seja, contribuem para a formação de uma atitude leitora e produtora de textos na criança. Isso deve ser trabalhado desde a EI até chegar ao EF. Neste estudo, defendemos situações em que a linguagem escrita se apresenta à criança à luz do enfoque histórico-cultural, como:

Situações em que a criança, individualmente ou como parte do coletivo, é autora, produzem relatos de experiências que a professora escreve observada pelo grupo de crianças; situações em que a professora lê para as crianças respondendo a uma necessidade de leitura delas. Nessa condição, a criança aprende a se relacionar com a linguagem escrita na condição de sujeito cuja necessidade é compreender o que se diz nos textos lidos ou informa-se sobre algo sobre o que o texto fala. Da mesma forma, acontece na situação de produtor de um texto que expressa uma experiência coletiva, um desejo de expressão ou de uma necessidade de comunicação (LUGLE e MELLO, 2015, p. 197).

Sob esse ponto de vista, sublinhamos o papel do(a) professor(a) no processo de apropriação da formação de atitude leitora e produtora de textos nas crianças, no oferecimento de formas de expressão e necessidades de comunicação entre elas.

O IDEB, conforme os documentos governamentais é o indicador de avaliação oficial do MEC. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é responsável pela elaboração e divulgação dos resultados do rendimento escolar dos estudantes para os anos iniciais e finais do EF, bem como para o ensino médio. O IDEB foi criado para ponderar a qualidade da educação básica, de acordo com o Decreto nº 6.094:

Art. 3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (BRASIL, 1990, p. 10).



A criação do IDEB compõe-se dos resultados das avaliações do SAEB, da Prova Brasil e dos indicadores de desempenho obtidos pelo Censo Escolar. Como mencionado no capítulo II, o PNAIC tem como meta alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do EF, ou seja, com oito anos de idade, propondo a melhoria dos índices de alfabetização, com muitas expectativas e medidas do governo federal. Entretanto, essas medidas têm gerado discussão e preocupação dos(as) docentes, principalmente no que diz respeito à avaliação em larga escala, com o propósito de reafirmar ou não um trabalho pedagógico eficaz.

Dessa forma, ao finalizar as entrevistas com as professoras alfabetizadoras do 1º ano do EF das duas escolas participantes, oferecemos um espaço, para que relatassem quaisquer pontos relevantes na formação do PNAIC.

A professora Anita enfatizou que a formação continuada do(a) professor(a) é um caminho para a qualidade de ensino, que busca formar cidadãos, agentes de transformação:

Acredito que a formação continuada seja o caminho para que tenhamos uma educação de qualidade, e que vai à busca de formar cidadãos que realmente sejam agentes de transformação na sua comunidade (Professora Anita – 1º ano do Ensino Fundamental – Entrevista 2016).

A professora Sandra relatou que a formação do PNAIC trouxe crescimento, inovações e reflexões em sua prática pedagógica, além de pôr em relevo o respeito à criança em sua individualidade e formas de aprender:

O curso nos fez crescer, inovar a nossa dinâmica em planejar, repensar a nossa prática pedagógica. Cada encontro propiciou momentos de reflexão, trocas de experiências que fortaleceram nossas atividades junto aos nossos educandos. Essa formação propiciou um novo olhar, valorizando o educando na sua individualidade, respeitando a sua forma de aprender e o tempo que necessita (Professora Sandra – 1º ano do Ensino Fundamental – Entrevista 2016).

A professora Sandra mencionou o PNAIC como um curso, e não como formação. Na realidade, o PNAIC é um programa de formação continuada e em serviço direcionada à alfabetização e ao letramento das crianças até os oito anos de idade.

Para a professora Márcia, o PNAIC não deve parar, deve estar articulado às formações realizadas na Rede Municipal de Ensino. Em relação a esse aspecto ela concluiu:

O PNAIC não deveria parar na Rede Municipal, deveria estar atrelado às formações pedagógicas da REME (Professora Márcia – 1º ano do Ensino Fundamental – Entrevista 2016).

Assim, a professora Márcia apontou a necessidade da continuidade do programa de formação do PNAIC, evidenciando que deve fazer parte das formações realizadas no município de Corumbá.

Sobre a continuidade do PNAIC, embora seja uma proposta governamental, atualmente o programa encontra-se fragilizado diante das políticas educacionais, sofrendo alterações em sua estrutura e organização, dentre elas, a responsabilidade de sua realização em cada município, por meio da Secretaria de Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os impactos da formação do PNAIC na prática pedagógica dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do 1º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Corumbá/MS. Buscamos conhecer as ações pedagógicas e as concepções de três professoras alfabetizadoras do 1º ano do EF, por meio de entrevistas, a fim de verificar se houve ou não impacto(s) nas práticas pedagógicas das docentes.

Utilizando-nos de um trecho da poesia de Manoel de Barros, que menciona a grandeza da história da infância, repleta de sonhos, brincadeiras e descobertas, “Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande.” (BARROS, 2003, s/p.), recorreremos à nossa trajetória pessoal e profissional, na concretização de um dos nossos sonhos: sermos professora, apaixonada pelo ensino das crianças pequenas, por acreditar na magia do brincar na infância, pelas experiências como professora formadora e alfabetizadora, especificamente como orientadora de estudo do PNAIC.

Na busca de uma formação docente imprescindível para tal atuação, efetuamos estudos de preparação para os debates das aulas de mestrado. Conhecemos os programas voltados à alfabetização e ao letramento das crianças e participamos de discussões sobre a Teoria Histórico-Cultural. O referencial teórico que serviu de base à nossa pesquisa revelou, entre outras descobertas, que ainda temos grandes desafios a enfrentar. Acreditamos no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita nas instituições infantis, no início na Educação Básica, garantindo a apropriação da cultura escrita pela criança, com o devido respeito pela sua infância.

No decorrer dos estudos, preocupamo-nos em discutir “[...] a escrita e a infância como conceitos que não se excluem, mas, antes, se completam e se interpenetram, e a possibilidade de que a escrita possa vir a tornar-se também mais um brinco para a infância”. (ESPÍNDOLA; SOUZA, 2015, p. 47). As autoras enfatizam que “brinco” tem duplo sentido: de brincar, jogar, e de ornamento.

Refletimos, nesta dissertação, sobre a concepção de criança e de escrita. Investigamos como as crianças dos anos iniciais, em especial no 1º ano do EF, inseridas no ensino fundamental de nove anos, se relacionam com a linguagem e a pré-história da linguagem escrita. Segundo Vigotski (2000), a formação de conceitos cotidianos e científicos articula-se com a apropriação da linguagem escrita.

Muitos autores e pesquisadores defendem que a criança deve aprender a ler e a escrever de modo que se respeitem as suas singularidades e especificidades. Trata-se de “[...] uma educação que conduza a uma vivência de infância permeada de descobertas, brincadeiras e aprendizagens constantes”. (ESPÍNDOLA; SOUZA, 2015, p. 51). Além disso, almejam uma educação de crianças cidadãs de direitos, que produzam cultura e sejam por ela produzidas.

A infância, a escrita e a brincadeira devem ser um caminho a ser percorrido para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, no ciclo da alfabetização. Entretanto, sabemos que “[...] a linguagem escrita articulada com a infância não é uma tarefa simples, porque para alguns, aprender a escrever é o primeiro passo para a saída da infância” (ESPÍNDOLA; SOUZA, 2015, p. 51), pois é comum, nas instituições escolares/infantis, espaços de brincadeiras somente na EI e no EF. Muitas vezes esses espaços não fazem parte do contexto e nem do planejamento docente.

Diante desse cenário, cremos que a formação continuada é um dos caminhos para que o(a) professor(a) reflita que, sem uma teoria, não se pode realizar uma prática pedagógica transformadora, tampouco entender o desenvolvimento psíquico da criança e a dinâmica do ambiente social, criando espaços para concretizar as ações. Refletimos sobre a qualidade da educação no processo de humanização, que requer a articulação entre a teoria e a prática. Na educação das crianças pequenas, é vital o envolvimento de todos os sujeitos.

Após reflexões e entendimento sobre a concepção de infância, de criança, do brincar e da escrita como instrumento cultural complexo, compreendemos que a articulação dos três elementos: infância, criança e brincadeiras, sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, são indispensáveis para a apropriação da linguagem escrita, principalmente para as crianças do 1º ano do EF, sem roubar a sua infância.

Nos documentos sobre as Políticas de Formação Continuada de Professores(as), constatamos que os projetos e as ações avançaram a partir do ano de 2000, bem como a preocupação com a alfabetização das crianças do EF. O MEC implementou vários programas governamentais, visando à concretização do processo de alfabetização das crianças, em especial o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, objeto de estudo desta pesquisa.

No Caderno de Apresentação do PNAIC (2015, p. 21), lemos que o PNAIC não propõe um método específico, mas expõe várias sugestões metodológicas aos(às) professores(as) alfabetizadores(as) dos primeiros anos do EF. Essas estra-

tégias são comentadas durante as formações, para subsidiar a prática dos(as) docentes, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças.

Sobre as crianças do 1º ano do EF, um documento fundamental foi a Lei Federal n. 11.114/2005, com uma nova redação para o artigo 6º da LDBEN 9.394/1996, responsabilizando os pais/responsáveis a matricular seus filhos a partir dos **seis** anos de idade no Ensino Fundamental, não mais com sete anos.

No município de Corumbá/MS, as matrículas são efetuadas segundo a legislação nacional, ou seja, crianças que completam **seis** anos até o dia 31 de março do ano da matrícula. Todo esse processo contribuiu para a implementação e implantação do PNAIC, assim como para rever práticas pedagógicas desenvolvidas nessa modalidade de ensino.

Expomos, aqui, alguns resultados do estudo. Não são definitivos, pois sabemos que temos muito a descobrir e a caminhar no que tange à temática. Analisamos um programa de formação continuada e em serviço, voltado à alfabetização, propondo alguns caminhos para a transformação de concepções sobre esse processo e propostas de escrita coerentes com a sua função e o seu significado social, “[...] por meio de vivências de linguagem escrita, como cartas, bilhetes, receitas, registros, planos, intenções e acontecimentos” (Mello, 2012, p. 78).

A fim de verificar os possíveis impactos do PNAIC na prática pedagógica das três professoras alfabetizadoras, participantes da formação de 2013 a 2015 em Corumbá, retomamos os questionamentos postos.

Quanto ao primeiro: **O PNAIC trouxe impacto(s) na prática pedagógica do(a) professor(a) alfabetizador(a) no Município de Corumbá? Se sim, quais?** Identificamos o perfil e a prática das alfabetizadoras por meio de entrevistas semiestruturadas. As análises revelaram elementos que demonstraram impactos/mudanças na sua prática pedagógica:

- A importância da formação para a prática pedagógica;
- As concepções relacionadas às propostas do PNAIC são um compromisso formal assumido pelo MEC, de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade;
- Os objetivos e a fundamentação teórica do programa proporcionaram uma base teórica consistente;
- Os recursos didáticos e as obras complementares recebidos do MEC foram utilizados como suporte pedagógico;

- A qualificação profissional, com novos métodos, pensamentos e uma nova prática com gêneros textuais, são essenciais;
- O planejamento e a proposta de organização de rotina favorecem a criação de um ambiente alfabetizador;
- A literatura nos anos iniciais e o planejamento de situações de uso do livro didático são relevantes;
- Houve mudança na postura das professoras, em relação ao hábito de leitura em sala, como atividade diária;
- Novo olhar de valorização do educando, na sua individualidade, respeitando a sua forma de aprender e o tempo de que necessita.
- A leitura deleite e sequências didáticas tornaram expressivas em várias situações;
- Compreenderam que tanto na Educação Infantil quanto Ensino Fundamental as práticas de leitura e escrita devem estar presentes.

Alguns relatos trouxeram à tona inquietações em relação às ações da formação, dentre elas:

- O PNAIC não deveria ser interrompido, e sim estar atrelado às formações pedagógicas da REME;
- Dificuldades no uso das obras complementares nas salas de alfabetização.

Evidenciamos, portanto, impactos/mudanças na prática pedagógica das docentes, com as ações da formação do PNAIC.

No que tange ao segundo questionamento: **A formação do PNAIC possibilitou às crianças a apropriação da cultura escrita no processo de alfabetização?** Desvelamos que as professoras alfabetizadoras desenvolvem diversas estratégias de leitura e escrita, como parlendas, músicas, receitas, trava-línguas, poemas, quadrinhas, regras de jogos, cantigas, adivinhações, cantigas, caça-palavras, bingo, palavras cruzadas, roda de leitura, dramatização, registros de músicas e interpretações no processo de alfabetização e formação de atitude leitora nas crianças.

Concordamos com Mello (2010) na sua argumentação sobre a linguagem escrita. Trata-se de um instrumento cultural complexo. Implica rever as formas de apresentação e almejar a formação de leitores(as) e produtores(as) de texto, inserindo situações de escrita com sentido e função social, evitando o aspecto técnico que contribui mais para a formação do analfabeto funcional do que do(a) leitor(a).

Quanto mais a criança se apropria dos objetos culturais, mais aprende e se desenvolve. Segundo Mello (1999), nesse processo de apropriação dos conhecimentos, o(a) professor(a) assume papel essencial, na estruturação das capacidades e habilidades que cada ser humano precisa reproduzir para si, nos objetos de cultura.

Evidenciamos que o PNAIC é fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Provoca reflexões sobre a prática pedagógica e reivindicações sobre a articulação de uma proposta de participação ativa das crianças, em “[...] diferentes espaços sociais, em situações em que se possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia” (BRASIL, 2012a, p.16), porém com uma visão cognitivista em relação à apropriação da cultura escrita.

Em conformidade com essa concepção, a escola é convidada a assumir novas funções e novas identidades, a partir da criação de propostas pedagógicas que garantam as apropriações sociais, políticas e culturais. “Cria-se uma escola voltada para a cultura da cidadania, via o direito à educação, com a inserção da perspectiva histórico-cultural como processo de humanização”. (Caderno de Apresentação, 2015, p. 16).

A função da escola se amplia, à medida que o direito à educação se estabelece. Significa não somente o acesso, mas o avanço em relação aos direitos de aprendizagem, com oportunidades de se apropriarem dos conhecimentos ao longo do ciclo de alfabetização, principalmente no 1º ano do EF. As crianças com cinco a seis anos já constroem muitos saberes sobre o funcionamento da sociedade e são solicitadas, pelos grupos sociais nos quais convivem, a interagir em diversos eventos, que exigem conhecimentos de vários objetos culturais como, por exemplo, a linguagem escrita.

No decorrer do estudo, entendemos a criança como um ser sócio-histórico e cultural capaz, com potencial para aprender e se desenvolver com as máximas qualidades humanas. Trouxemos reflexões e algumas ações, propondo caminhos para o desenvolvimento da cultura escrita nas crianças, especificamente do 1º ano do EF. Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, três elementos são fundamentais: o professor, a criança e os objetos culturais.

De acordo com Mello (1999), os objetos culturais precisam fazer sentido para as crianças. Esse sentido é a chave com a qual a criança entra em contato com o mundo, aprendendo a usar os objetos criados ao longo da história.

Como o PNAIC defende a ludicidade nos espaços/tempos escolares no ciclo de alfabetização, chamamos os(as) leitores(as) a compartilhar conosco a proposta do Movimento da Escola Moderna/MEM, para aproximar a escola da cultura. No MEM, as instituições infantis são vistas como espaço de disseminação cultural e social, com inspiração na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, de modo a favorecer a apropriação da linguagem escrita.

O MEM, assim como o PNAIC, trabalha com a formação continuada de professores(as), embora seja um movimento independente, e não um programa governamental. Propõe situações que favoreçam a apropriação do conhecimento das crianças pequenas, através de um processo dialógico e participativo, em uma ação democrática.

O MEM foi reorganizando durante os anos 1980, tendo como foco a formação cooperada e o trabalho inicialmente fundamentado nas ideias da Escola Nova e de Celestin Freinet (BARBOSA, 2016) que, posteriormente, viria a optar pela Teoria Histórico-Cultural de L.S. Vigotski e J. Bruner.

Segundo Nóvoa (1992), a Escola Moderna é uma corrente pedagógica que aposta na transformação interna do sistema educativo, do movimento da Educação Nova, ou de teorias pedagógicas, que têm em Celestin Freinet<sup>26</sup> um dos autores mais destacados.

De acordo com Niza (1996), no modelo MEM, a formulação da reconstrução cooperada da cultura remete para dois tipos de processos: no primeiro, as crianças e os adultos se apropriam da herança cultural; no segundo, pela participação nas atividades autênticas da cultura. “O desenvolvimento humano, já na infância, ocorre em condições de interação muito especiais com a cultura”. (VIGOTSKI, 1994, p.348).

Para evitar o afastamento entre a cultura e a instituição escolar no contexto da organização social em que vivemos, Folque (2014, p. 961) “propõe três aspectos fundamentais: a organização do espaço e das atividades, a mediação dialogante do adulto, e os circuitos de comunicação”. Na organização do espaço e das atividades, no modelo curricular MEM, o trabalho com as crianças se sucede através de um conjunto de áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala e de uma área para o desenvolvimento do trabalho coletivo. As áreas básicas, de acordo com Niza

---

<sup>26</sup>Célestin Freinet, professor francês que desenvolveu um método natural de aprendizagem no decurso do seu trabalho como docente do 1.º ciclo, iniciado em 1920.



(1998), são espaços como: biblioteca e documentação, oficina de escrita, laboratório de ciências e experiências, carpintaria e construções, atelier de artes plásticas, dramatização e área polivalente<sup>27</sup>.

Nas salas de EI e EF, em especial no 1º ano do EF, deve-se valorizar a organização do espaço por áreas temáticas<sup>28</sup> (Apêndice E), onde as crianças têm condições de interagir com várias formas da cultura, condição necessária para a formação das máximas possibilidades humanas. Freinet criou esse recurso para atingir um objetivo maior: despertar nas crianças uma consciência de seu meio, incluindo os aspectos sociais e de sua história, além de favorecer a interação das crianças com os objetos educativos, estimulando-as a criar as suas próprias produções.

Na sala de aula, os(as) professores(as) do MEM desenvolvem práticas educativas diferenciadas, que merecem destaque. A rotina diária, de acordo com Folque (2014. p.962), é organizada pelo Acolhimento em Conselho e planificação; Atividades e Projetos; Comunicações, Trabalho Curricular Comparticipado pelo grupo e Sessões de Animação Cultural e Balanço em Conselho. As atividades com Projetos estão contidas nas estratégias do PNAIC e nas instituições de EI e EF do município de Corumbá/MS.

As instituições infantis e escolas, nesse processo, oferecem o máximo de situações e vivências com a escrita, levando a criança a entendê-la como uma necessidade social e cultural, como escrever um texto sobre uma experiência vivida ou montar um livro de receitas. O(a) docente ocupa um papel fundamental, pois é responsável por organizar as situações de leitura e escrita para as crianças.

Diante do exposto, apreendemos que o PNAIC, as experiências/propostas pelo MEM e a Teoria Histórico-Cultural aliada à prática fundamentam a apropriação da leitura e da escrita pela criança, evitando a aplicação de atividades sem sentido, para a formação de leitor(a) e produtor(a) de texto.

Enfatizar as ações das professoras alfabetizadoras propostas para o 1º ano do EF e falar do PNAIC foi um desafio enfrentado neste estudo, principalmente sob a perspectiva de quem participou, vivenciou as formações e acompanhou as práticas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) no município de Corumbá/MS. A situa-

---

<sup>27</sup> Área polivalente utilizada para reuniões do grupo e apoio a projetos diversos.

<sup>28</sup> Áreas temáticas – Estrutura Organizativa do Cenário Educativo do Movimento da Escola Moderna/MEM.

ção mais desafiadora foi o distanciamento necessário entre a professora formadora e alfabetizadora e a pesquisadora.

Sublinhamos que há, ainda, amplas viabilidades de conhecimentos e pesquisas em relação à temática. Foi gratificante chegar até aqui e poder compartilhar com os(as) leitores(as) e pesquisadores(as) as ações delineadas, que contribuíram/contribuem para uma boa prática pedagógica. Almejamos uma educação de qualidade, tendo em mente o triplo protagonismo entre a criança, o professor e a cultura.

Apesar algumas fragilidades, o PNAIC convoca toda a sociedade, principalmente os(as) professores(as) alfabetizadores(as), a buscar novos caminhos para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças pequenas, em especial as do 1º ano, inseridas no EF de nove anos, garantindo os direitos de aprendizagem e apropriação da linguagem escrita, por meio de vivências significativas, sem roubar a sua infância.

Convidamos você, leitor(a), pesquisador(a), professor(a) alfabetizador(a), a empreender desafiadoras incursões nas salas de Educação Infantil e Ensino Fundamental sobre a apropriação da linguagem escrita e a formação de atitude leitora nas crianças.

## REFERÊNCIAS

- ARENA, D.B. **Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola.** In: Mendonça, S.G.L.; Miller, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara: J.M. Editora, 2006. p.169-180.
- ARENA, D.B. **O Ensino do ato de ler e suas contradições.** In: Ensino em Re-Vista, Uberlândia, 17 (1), jan/jun 2010.
- ASBARH, F. da S. F.; NASCIMENTO, C.P. **Criança não é manga: não amadurece.** Conceito de Maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: ciência e profissão*. V. 33, n. 2, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932013000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932013000200012&script=sci_arttext)
- ALFERES, Márcia Aparecida. **Programa Pró-Letramento: uma análise do contexto de influência.** SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7, 2008. Itajaí: Anpedsul, 2008, p. 01-11. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas\\_publicas\\_e\\_Gestao\\_educacional/Trabalho/08\\_16\\_42\\_PROGRAMA\\_PRÓ-LETRAMENTO\\_UMA\\_ANALISE\\_DO\\_CONTEXTO\\_DE\\_INFLUENC.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao_educacional/Trabalho/08_16_42_PROGRAMA_PRÓ-LETRAMENTO_UMA_ANALISE_DO_CONTEXTO_DE_INFLUENC.pdf)>. Acesso em: 03 SET. 2016.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2ª ED. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara, 1981.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância.** São Paulo: Planeta, 2003. In: **SCOTTON, Maria Tereza. A representação da Infância na poesia de Manoel de Barros.** PUC-RJ. 2003.
- BARBOSA, Amanda Czernisz. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a criança de cinco anos no Ensino Fundamental: a cultura escrita e seus (des) propósitos para a infância.** 2016, p. 107. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus do Pantanal.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira ...[et al.]. **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012.
- BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.
- CRUZ, L. C. S.; OLIVEIRA, N.T.G.R. **A formação de atitude leitora e produtora de textos nas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental: em foco o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na cidade de Corumbá/MS.** 2015, p. 15. Artigo (Mestrado em Educação). - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus do Pantanal.
- DAVYDOV, V. I., SLOBODCHIKOV, V. I., TSUKERMAN, G. A. **O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo.** In: Ensino em Re-Vista, Uberlândia, 2014, 20(1), jan/jun 2014.
- DUSAVITSKII, A. K. **Educação desenvolvete e a Sociedade aberta.** In: **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, 2014, 20(1), jan/jun 2014.

ESPINDOLA, Ana Lucia; SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **O lugar da cultura escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância.** In: 102 Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A criança no ciclo de alfabetização.** Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. –Brasília: MEC, SEB, 2015.47-55.

FERREIRA, Andrea. T.B. **Os saberes docentes e sua prática.** In: Andrea Tereza Brito Ferreira; Eliana Albuquerque; Telma Leal. (Org.). **Formação Continuada de Professores: questões para reflexões.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FIGUEIREDO, Maria Inêz Domingues Galeano de. **Impacto do Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Corumbá, MS e as possibilidades de letramento.** 2013, 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus do Pantanal.

FOLQUE, Maria Assunção. **A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar.** ESCOLA N. 5 6/12/06

FONTES, Anderson Rios. **Formação Continuada de Professores da Educação Básica: um estudo sobre o Programa Gestar no Estado da Bahia.** 2014. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014. Disponível em: <<http://www.bicentede>>.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza.** – 8º ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época. v.14).

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, Sonia. **O papel social da pré-escola.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (Cadernos de Pesquisa, 58).

LUGLE, A. K. e MELLO, S. A. **Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora.** Revista Educação. PUC – Campinas, Campinas, 20 (3): 187-199, set/dez. 2015.

LEITE, Élia Aparecida Samuel. **Alfabetização e Letramento: Desafios e Possibilidades de uma Escola Pública Municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 2014, 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.

LEONTIEV, A. N. Apêndice: **Problemas psicologicos del carater conciente del estudio**. In: **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, consciência e personalidade**. Havan: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. **Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento Infantil**. In: VI-GOSTSKII, L. S.; LURIA. A. R.; LEONTIEV. A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 59-84.

MELLO, Suely Amaral. **Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural para a educação infantil**. Pro-Posições, v.10, n.1, março 1999. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/28-artigos-mello.pdf>

MELLO, Suely Amaral; MOLL, Jackeline. **Prefácio à primeira edição**. In: Judith Falk, organizadora. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy** tradução de Suely Amaral Mello: [tradução Suely Amaral Mello, revisão da tradução Jaqueline Moll] – 2 ed. – Araquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

MELLO, Suely Amaral. **O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: Contribuição de Vigotski**. In: GOULART, A.L.; MELLO, S. A (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MELLO, S. A. e SINGULANI, R. A. D. **A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 879 -900, set./dez. 2014.

MELLO, Suely Amaral. **Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças**. In: VAZ, Alexandre Fernandez. MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012.

MELLO, S.A. e FARIAS, M. A. S. **A Escola como Lugar da Cultura Elaborada**. In: **Educação**.v. 35, n.1, jan/abr. 2010a, disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1603>

MELLO, Suely Amaral. **Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural**. Psicologia Política. Vol.10 n.20 São Paulo dez. 2010b

MELLO, Suely Amaral. **A questão do meio da pedagogia e suas implicações pedagógicas**. Psicologia USP, São Paulo, 2010c.

MELLO, Suely Amaral. **A Apropriação da Escrita como um instrumento cultural complexo**. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2ª ed. Revisada- Araquara, SP: Junqueira & Mari; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010d.

MENDONÇA. S.G. de L; MILLER, S., organizadoras. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2ª ed. Revisada- Araraquara, SP: Junqueira & Mari; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010e.

NERY, Alfredina. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.** In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC, 2007.

NIZA, S. (1989). **Alfabetização e desenvolvimento da escrita.** Diário de Notícias. Publicado em 20 de Janeiro em Suplemento de Educação. Escrito republicado em Escola Moderna, Série 2, Vol. 1, nº 2, 2-6.

NIZA, S. (1992). **Em comum assumimos uma educação democrática.** In **MEM (Ed.), Cadernos de Formação Cooperada.** (Vol. 1, pp. 39-47). Lisboa: MEM.

NIZA, S. (1996). **O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa.** In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), **Modelos Curriculares para a Educação de Infância** (pp. 138-159): Porto Editora.

NIZA, S. (1998). **A organização social do trabalho de aprendizagem no ciclo de Ensino Básico.** Movimento da Escola Moderna.

NIZA, S. (2009). **Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional.** A Formação no Movimento da Escola Moderna. In João Formosinho (coord.) **Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente** (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António e POPKEWITZ, Thomas. **Reformas Educativas e Formação de Professores.** Lisboa: Educa. 1992.

ROSA, Karine Seidel. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Repercussões da Provinha Brasil.** 2014. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertação/71.pdf>>

PESPECTIVA: **Revista do Centro de Ciências da Educação.** Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. – v. I, n.1(dez. 1983) – Florianópolis: Editora da UFSC:NUP/CED,1983.

REPKIN, V.V. **Ensino desenvolvente e atividade de estudo.** In: Ensino em Revista, Uberlândia, 2014, 20(1), jan/jun 2014.

SANTANA, Inácia. **Nascimento e desenvolvimento da escrita na criança.** Publicado em Revista Livraria Barata, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, n. 25. Jan/Fev/Mar/Abr 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1998.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural.** 2007. Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Tese de Doutorado, 2007.

SOUZA, R. A. M., OLIVEIRA, N. T. G. R & CRUZ, L. C. S. **Formando atitude leitora e produtora de textos nas crianças do 1º ano do ensino fundamental: o**

**impacto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa em Corumbá, MS.** Corumbá, MS, 2015.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **Entre vidas e Marias ...Maria das Dores, José, Aparecida ou simplesmente “Vida Maria”: A apropriação da Cultura Escrita pela criança pequena.** In FILHA, Constantina Xavier (orgs.). **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema** – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014.319.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **A relação professor/aluno diante do erro: a visão dos professores das primeiras séries do ensino fundamental.** Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado, 1999.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula.** Campinas. UNICAMP, 2006. Tese (Doutorado em Educação).

STEARNS, Peter. **A infância.** São Paulo: Contexto, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** v. IV Madrid: Visor, 1996.

VYGOSKI, L. S. **La pré-história del desarrollo del lenguaje escrito.** In: **Obras Escogidas**, Madrid: Visor, v. 3, 1995. (tradução nossa)

VIGOTSKI, L. S. **A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita.** Tradução por Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza [do original VYGOTSKY, Lev Semenovich. La pre-historia del desarrollo del lenguaje escrito. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1995. 3v.]. 2015. (mimeo).

VIGOTSKY, L. S. (1994). **The Problem of the Environment.** In FARIAS, M. A. S. e MELLO, S.A. **A Escola como Lugar da Cultura mais elaborada.** Santa Maria, v. 35, 2010.

VIGOTSKY, L.S. The Problem of the Environment. In: VEER, R. van der e Valsiner, J(Orgs.). **The Vygotsky reader.** Oxford: Blackwell, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia.** Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), p. 681-701. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642010000400003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003)

VYGOSKY, L. S. **El desarrollo del lenguaje escrito.** In: **Obras Escogidas**, Madrid: Visor, v. 3, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, Rio de Janeiro, UFRJ, n. 8, abr. 2008.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

**VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar.** In VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2004.

VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** 2ª ed. Revisada- Araraquara, SP: Junqueira & Mari; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.



## REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado, 1998 a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei nº 8.069, de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**- Lei nº 9.394, de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**–Orientações Gerais. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei do Ensino Fundamental dos Nove Anos** – Lei nº 11.114, de 2005

BRASIL. **Lei do Ensino Fundamental dos Nove Anos** – Lei nº 11.274, de 2006.

BRASIL. Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** . Brasília : MEC, 2007.

BRASIL. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: linguagem** – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência /Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: guia de orientações metodológicas gerais. Brasília, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. –Brasília: MEC, SEB, 2014.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Interdisciplinaridade no ciclo

de Alfabetização. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **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.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas de conhecimento – Projetos didáticos e sequências didáticas**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Os diferentes textos em salas de alfabetização.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3: unidade 2** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: A criança e o ciclo de alfabetização: caderno 2** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. **Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.** Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

# APÊNDICES



## **APÊNDICE A**

### **ROTEIRO DAS ATIVIDADES**

#### **1º Momento: Autorizações**

- Secretaria de Educação
- . Escola – Direção
- . Professoras – 1º ano do Ensino Fundamental

#### **2º Momento: Estabelecimento de contato para pesquisa de campo**

##### **1. Recursos Humanos e Pedagógicos**

- Critérios de seleção
- Organização e seleção de equipamentos multimídias
- Roteiro de entrevista

##### **2. Escola**

- Visita na sala de aula: verificar se o espaço da sala de aula contém os recursos e as atividades referentes à Formação do PNAIC. Registrar por meio de fotografias
- Marcar a data da entrevista com a professora
- Entrevista com a professora



## **APÊNDICE B**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA “PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA”**

#### **Entrevista com os(as) professores(as) que participaram da Formação do PNAIC**

1. Série em que atua em 2016: \_\_\_\_\_
2. Formação acadêmica: \_\_\_\_\_
3. Você é funcionário(a) público(a) estatutário(a)/efetivo(a)? Se a resposta for afirmativa, há quantos anos?
4. O que a(o) levou a participar do Programa de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC?
5. Você considera importante o(a) professor(a) participar da Formação Continuada de professor? Justifique.
6. Você identifica (lembra) qual é a proposta (objetivos) do Programa de Formação Continuada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”/PNAIC?
7. O PNAIC ofereceu fundamentação teórica e prática para o seu trabalho em sala de aula? Justifique.
8. Na formação do PNAIC vivenciada por você, quais atividades de leitura e de escrita desenvolvidas com as crianças do 1º ano auxiliaram o processo de alfabetização e formação de leitor e produtor de texto em sala de aula? Descreva-as.
9. Em sua opinião, o PNAIC trouxe algum impacto em sua prática pedagógica? Qual(Quais)? Essa(s) mudança(s) contribuiu/contribuíram para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças do 1º ano? Se sim, descreva-a(s).
10. Em sua opinião, que atividades o(a) professor(a) pode aplicar com as crianças de seis anos de idade, no contexto do PNAIC?

11. Durante as formações do PNAIC, quais recursos didáticos e obras complementares você recebeu? Você utiliza-os em sua prática pedagógica? As obras recebidas contribuem com a formação da atitude leitora e produtora de textos na criança de 1º ano do EF? Se sim, descreva de que forma.

12. Em sua opinião, a formação do PNAIC influencia no desenvolvimento das crianças que participam da avaliação do IDEB, ao chegarem ao 2º e 3º anos do EF? Elas conseguem serem autoras e produtoras de textos? Justifique.

13. Espaço aberto para relatar pontos que considera relevantes na formação do PNAIC.



## **APÊNDICE C**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Corumbá/MS e a formação continuada dos(as) professores(as) do 1º ano: impactos na prática pedagógica”, que será realizada pela pesquisadora Nair Terezinha Gonzaga Rosa de Oliveira, sob a orientação da Profª Drª Regina Aparecida Marques de Souza, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do *Campus* do Pantanal/UFMS, nível Mestrado.

A pesquisa torna-se importante ao verificar que os estudos sobre a Formação Continuada de professores têm demonstrado a relevância desse processo para a realização do trabalho pedagógico do professor, em prol da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar os impactos do PNAIC na prática pedagógica dos(as) professores(as) do 1º ano do Ensino Fundamental, das escolas municipais de Corumbá/MS.

O desenvolvimento da pesquisa será realizado na abordagem qualitativa, com enfoque bibliográfico, documental e de campo. Como instrumento de coleta de dados, a pesquisa contará com um roteiro de atividades para a organização e o estabelecimento da pesquisa de campo, constando roteiro de entrevistas; visitas nas salas de aula para verificar o espaço, recursos e atividades referentes à Formação do PNAIC, registrando-os por meio de fotografias. Para complemento das informações, serão realizadas entrevistas semiestruturadas (individuais) com os(as) professores(as) participantes, que serão gravadas por meio de áudio, com duração de 30 a 40 minutos. O que o(a) Senhor(a) disser, será registrado para a produção da pesquisa.

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura da pesquisadora

A sua participação é VOLUNTÁRIA e consistirá em responder às perguntas, no momento da entrevista, sobre os impactos do programa de formação “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Ao concordar em participar do estudo,

o seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. Em hipótese alguma serão divulgados nos resultados da pesquisa.

Os riscos aos participantes desta pesquisa referem-se ao tempo que cada participante destinará às entrevistas, assim como possíveis constrangimentos quanto à argumentação de respostas e/ou o desinteresse em responder a alguma questão. Para a questão do constrangimento, esclareceremos, por meio da fala do entrevistador, que a qualquer momento o entrevistado poderá deixar de participar da entrevista. Também tem o direito de não responder a quaisquer questões, o que não representará penalidade ou prejuízo algum. As entrevistas serão realizadas em local institucional, nas escolas onde atuam, sendo possível ao participante deixar de executar atividades rotineiras e cotidianas durante o período da coleta de dados.

Ressaltamos que a entrevista será agendada previamente, objetivando que o impacto ao desvio de suas atividades seja o menor possível. Com relação à indenização/ressarcimento, não há qualquer valor econômico a receber ou a pagar pela sua participação. No entanto, caso haja qualquer despesa decorrente da sua participação, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Os benefícios da pesquisa têm o caráter de contribuir com os estudos sobre a formação continuada e a prática pedagógica dos(as) professores(as), bem como por meio de pesquisas e artigos científicos. Fica garantido o sigilo em todo o processo de execução da pesquisa. Os resultados serão divulgados por meio de palestras e comunicações orais dirigidas ao público participante, assim como da dissertação

Na análise comparativa, em relação ao resultado do IDEB dos anos de 2013 e 2015, somente será analisado o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito ao nível de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, com ênfase na formação de leitor e produtor de textos.

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura da pesquisadora

Em qualquer etapa de desenvolvimento da pesquisa, como participante, terá acesso à pesquisadora, para o esclarecimento de eventuais dúvidas, pelos telefones (67) 991059746/ (67) 3231-8941, ou pelo e-mail: [nairtgr@hotmail.com](mailto:nairtgr@hotmail.com). Ao encerrar a pesquisa, caso queira receber uma cópia em formato digital, favor indicar um endereço para o envio.



Após o período de cinco anos, as entrevistas e os áudios serão descartados. Para perguntas sobre os seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, pelo telefone (67) 3345-7187. O Comitê está de acordo com a Resolução 466/12.

Após a finalização da pesquisa, será enviado um exemplar do trabalho para o acervo da Rede Municipal envolvida. Este termo consta de duas vias, sendo uma via para a pesquisadora e outra para o(a) participante.

## **CONSENTIMENTO**

EU, \_\_\_\_\_, declaro, para os devidos fins, que fui suficientemente informado(a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa, proposta por intermédio das condições aqui expostas, e a mim apresentadas pela pesquisadora Nair Terezinha Gonzaga Rosa de Oliveira.

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.



## **APÊNDICE D**

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

A presente pesquisa será realizada com um grupo de professoras alfabetizadoras, dos primeiros anos do ensino fundamental, que participaram do “Programa de Formação Continuada de Professores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC”, no período de 2013 a 2015. A finalidade é coletar informações sobre a realização desse Programa de Formação Continuada neste município, para a pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do *Campus* do Pantanal/UFMS, pela pesquisadora Nair Terezinha Gonzaga Rosa de Oliveira, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Aparecida Marques de Souza, intitulado provisoriamente: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Corumbá/MS e a Formação Continuada dos(as) Professores(as) do 1º ano: os impactos na prática pedagógica.

O objetivo geral é analisar os impactos do PNAIC na prática pedagógica dos(as) professores(as) do 1º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Corumbá/MS.

Dessa maneira, solicito autorização para entrar nas Escolas Municipais \_\_\_\_\_, onde a pesquisa será desenvolvida com a anuência da direção. Declaro, portanto, que tanto os dados pessoais dos docentes sujeitos da pesquisa quanto da escola serão mantidos em sigilo.

Corumbá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Nair Terezinha Gonzaga Rosa de Oliveira

## AUTORIZAÇÃO

Declaro ter conhecimento dos objetivos da presente pesquisa e autorizo a entrada da mestranda Nair Terezinha Gonzaga Rosa de Oliveira na Escola Municipal \_\_\_\_\_, para fins exclusivos da pesquisa de Mestrado do PPGE/CPAN/UFMS, intitulada provisoriamente: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no município de Corumbá/MS e a Formação Continuada dos(as) Professores(as) do 1º ano: os impactos na prática pedagógica.**

Corumbá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.



## **APÊNDICE E**

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

A presente pesquisa será realizada com um grupo de professoras alfabetizadoras, dos primeiros anos do ensino fundamental, que participaram do “Programa de Formação Continuada de Professores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC”, no período de 2013 a 2015. A finalidade é coletar informações sobre a realização desse Programa de Formação Continuada neste município, para a pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do *Campus* do Pantanal/UFMS, pela pesquisadora Nair Terezinha Gonzaga Rosa de Oliveira, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Aparecida Marques de Souza, intitulado provisoriamente: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Corumbá/MS e a Formação Continuada dos(as) Professores(as) do 1º ano: os impactos na prática pedagógica.

O objetivo geral é analisar os impactos do PNAIC na prática pedagógica dos(as) professores(as) do 1º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Corumbá/MS.

Dessa maneira, solicito autorização para entrar nas Escolas Municipais \_\_\_\_\_, onde a pesquisa será desenvolvida com a anuência da direção. Declaro, portanto, que tanto os dados pessoais dos docentes sujeitos da pesquisa quanto da escola serão mantidos em sigilo.

Corumbá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Nair Terezinha Gonzaga Rosa de Oliveira

## AUTORIZAÇÃO

Declaro ter conhecimento dos objetivos da presente pesquisa e autorizo a entrada da mestranda Nair Terezinha Gonzaga Rosa de Oliveira na Escola Municipal \_\_\_\_\_, para fins exclusivos da pesquisa de Mestrado do PPGE/CPAN/UFMS, intitulada provisoriamente: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no município de Corumbá/MS e a Formação Continuada dos(as) Professores(as) do 1º ano: os impactos na prática pedagógica.**

Corumbá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Nome:

---

---

Assinatura e Carimbo



## APÊNDICE “F”

### ÁREAS TEMÁTICAS PROPOSTAS NO MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA/MEM PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

