

VOLUME 3

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

COLEÇÃO



REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: *ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O PNAIC EM LIVROS, DISSERTAÇÕES E TESES*



Coordenação geral do Projeto e da Coleção:

Elaine Constant Pereira de Souza (UFRJ)
Telma Ferraz Leal (UFPE)
Vera Lucia Martiniak (UEPG)

Organizadoras do Volume 3:

Marta Nörnberg (UFPEL)
Telma Ferraz Leal (UFPE)
Cancionila Janzkovski Cardoso (UFR)
Helenise Sangoi Antunes (UFSM)

©Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19/02/1998.
Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito das autoras,
poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios propagados:
eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

FICHA TÉCNICA

Coordenação geral do Projeto e da Coleção:

Elaine Constant Pereira de Souza (UFRJ)

Telma Ferraz Leal (UFPE)

Vera Lucia Martiniak (UEPG)

Organizadoras do Volume 3:

Marta Nörnberg (UFPEL)

Telma Ferraz Leal (UFPE)

Cancionila Janzkovski Cardoso (UFR)

Helenise Sangoi Antunes (UFSM)

Projeto gráfico e diagramação

Rodrigo Cabido

Capa

Denise Moro

Revisão ortográfica

Cláudia Gomes Fonseca

Impressão

Rona editora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Rede nacional de formação e alfabetização :
estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros,
dissertações e teses / organização Marta
Nörnberg...[et al.] ; coordenação Elaine
Constant Pereira de Souza, Telma Ferraz Leal,
Vera Lucia Martiniak. -- 1. ed. --
Rio de Janeiro/RJ : 2022 (Pacto
Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
(PNAIC) : avaliação de uma política
educacional ; 3)

Outros organizadores: Telma Ferraz Leal,
Cancionila Janzkovski Cardoso, Helenise Sangoi
Antunes.

ISBN 978-65-00-51265-6

1. Alfabetização 2. Educação - Finalidade e
objetivos 3. Prática de ensino 4. Prática pedagógica
5. Professores - Formação I. Nörnberg, Marta.
II. Leal, Telma Ferraz. III. Cardoso, Cancionila
Janzkovski. IV. Antunes, Helenise Sangoi. V. Souza,
Elaine Constant Pereira de. VI. Martiniak, Vera
Lucia. VII. Série.

22-124538

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização : Programas de qualidade : Educação
370.1

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

VOLUME 3

REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: *ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O PNAIC EM LIVROS, DISSERTAÇÕES E TESES*

Coordenação geral do Projeto e da Coleção:

Elaine Constant Pereira de Souza (UFRJ)

Telma Ferraz Leal (UFPE)

Vera Lucia Martiniak (UEPG)

Organizadoras do Volume 3:

Marta Nörnberg (UFPEL)

Telma Ferraz Leal (UFPE)

Cancionila Janzkovski Cardoso (UFR)

Helenise Sangoi Antunes (UFSM)

Edição 1 - Rio de Janeiro/RJ

TÍTULO DA COLEÇÃO

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação de uma política educacional

TÍTULO VOLUME 3

Rede Nacional de Formação e Alfabetização: Estudos e Pesquisas sobre o PNAIC em Livros, Dissertações e Teses.

COMISSÃO GERAL DO PROJETO E COLEÇÃO

Elaine Constant Pereira de Souza - UFRJ
Telma Ferraz Leal - UFPE
Vera Lucia Martiniak - UEPG

ORGANIZAÇÃO COLEGIADA

Cancionila Janzkovski Cardoso - UFR
Cleonara Maria Schwartz - UFES
Denise Maria de Carvalho Lopes - UFRN
Edna Silva Faria - UFG
Elaine Constant Pereira de Souza - UFRJ
Evangelina Maria Brito de Faria - UFPB
Helenise Sangoi Antunes - UFSM
Maria Luiza Martins Alessio - UFPE
Mirna de Araújo França - SEE/DF
Regina Aparecida Marques de Souza - UFMS
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves - FURG
Telma Ferraz Leal - UFPE
Vera Lucia Martiniak - UEPG

ORGANIZADORAS DO VOLUME

Marta Nörnberg (UFPEL)
Telma Ferraz Leal (UFPE)
Cancionila Janzkovski Cardoso (UFR)
Helenise Sangoi Antunes (UFMS)

EQUIPE TÉCNICA

Isabella Cavallo da Silva – PNAIC/UFRJ
Jefferson Willian Silva da Conceição – PNAIC/UFRJ
Luciana Coimbra Meirelles Bandeira – PNAIC/UFRJ

Luciana de Fátima Rodrigues Pereira – PNAIC/UFRJ

ARTE DA CAPA

Denise Maria Moro

COMITÊ CIENTÍFICO

Anabela Rute Kohlmann Ferrarini - UFMT
Artur Gomes de Moraes - UFPE
Clecio Dos Santos Bunzen Júnior - UFPE
Domênico Góes Miccione - UFPA
Eglê Betânia Portela Wanzeler - UEA
Elsa Midori Shimazaki - UEM
Everaldo Silveira - UFSC
Luiz Percival Leme Britto - UFOPA
Luiz Antônio Gomes Senna - UERJ
Maria Leticia Cautela de Almeida Machado - UERJ
Paula da Silva Vidal Cid Lopes - UERJ
Rita de Cássia Frangella - UERJ
Rosivaldo Gomes - UNIFAP
Sandra Cordeiro de Melo - UFRJ
Simone Albuquerque da Rocha - UFMT

INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS

Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI-UFF
Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC/RJ
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio
Pontifícia Universidade Católica Goiás - PUC Goiás
Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul
Rede Marista de Educação – RS
Rede Municipal de Educação de Santa Maria - RS
Rede Municipal de Ensino de Pelotas
Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS
Rede Municipal de Ensino de Quevedo - RS
Rede Municipal de Olinda
Secretaria de Estado de Educação do Maranhão - SEDUC/MA

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC/RJ

Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas

Secretaria Municipal de Educação de Porto Real

Secretaria Municipal de Educação de São Luís –SEMED/SL

Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal - SME/DF

Secretaria Municipal de educação do Rio de Janeiro - SME /RJ

Secretária Municipal de Educação de Itaboraí - SME/Itaboraí

Secretaria Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes

Secretaria Municipal de Educação de Niterói - SME/Niterói

Secretaria Municipal de Paulista

Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis - SME/Teresópolis

Secretaria Municipal do Recife

Secretaria Municipal de Educação de Pinheiral - SME/Pinheiral

Secretaria Municipal de Educação de Queimados - SME/Queimados

Secretária Municipal de Educação Duque de Caxias - SME/Duque de Caxias

Secretaria Municipal de Educação de Ipojuca

Universidade de Brasília - UnB

Universidade de Pernambuco - UPE

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Universidade Federal de Goiás - UFG

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Universidade Federal de Rondonópolis - UFR

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Universidade Federal de Sergipe - UFS

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFape

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Universidade Federal do Pará - UFPA

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM

Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA

PESQUISADORES PARTICIPANTES

Abda Alves Vieira de Souza - UFPE

Adriana Soares Ralejo - UFRJ

Alexsandra Aparecida Silva do Prado Aguiar - UERJ

Amanda Kelly Ferreira da Silva - UFPE

Amara Rodrigues de Lima - UFPE

Amone Inacia Alves - UFG

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa - UFPE

Ana Cristina Gomes da Penha - UFPE

Ana Paula Nunes Braz Figueiredo - UFPE

Anabela Rute Kohlmann Ferrarini – UFR

Andrea Márcia de Araujo Porto – SEMED/SL

Andréa Queiroz Costa - UFPA

Andressa Farias Vidal – SME/Niterói/ UNIRIO

Ângela Maria Alexandre Ramalho – Prefeitura de Águas Belas/UFPE

Beatriz Santos Pontes – Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS
 Cancionila Janzkovski Cardoso – UFR
 Catarina Ferreira da Conceição Rodrigues da Silva – UFVJM
 Cláudia Vasconcellos Nogueira da Gama - UERJ
 Cleonara Maria Schwartz - UFES
 Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos - UFMA
 Cristina Oliveira de Araújo Prado - UEPG
 Crystina Di Santo D'Andrea – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS
 Daniele Gomes da Silva - UFRJ
 Darlene Camargo Gomes de Queiroz - UNIGRANRIO
 Debora Ortiz de Leão - UFSM
 Denise Maria de Carvalho Lopes - UFRN
 Dilcelina Souza da Silva Vasconcelos – SME/Queimados
 Doracy Moraes de Souza – UFPA/ GEPASEA/SEMEC
 Dourivan Camara Silva de Jesus - UFMA
 Edmilson dos Santos Ferreira - UFRJ
 Edna Silva Pereira - UFG
 Elaine Constant Pereira de Souza - UFRJ
 Elaine Cristina Nascimento da Silva - UFPAPE
 Elaine Luciana Sobral Dantas - UFERSA
 Elenice Parise Foltran - UEPG
 Eliane Travensoli Parise Cruz - UEPG
 Elizabeth Orofino Lúcio - UFPA
 Elizandra Aparecida Nascimento Gelocho – Rede Municipal de Ensino de Quevedo/RS
 Elizaria da Silva e Sousa Carvalho – SME/ Pinheiral
 Emmanuella Farias de Almeida Barros - UFPE
 Evangelina Maria Brito de Faria - UFPB
 Fabíola Silva dos Santos - UNIRIO
 Francisca Silva de Andrade – SEMED/SL / SEDUC/MA
 Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira – Secretaria Municipal de Teresópolis/ PUC-RIO
 Giselle Nunes Baptista Amorim – SME/ RJ / UFF
 Glauce Vilela Martins - UFPE
 Glória Maria Leitão de Souza Melo – UFPB / UEPB
 Greyd Cardoso Mattos - UFVJM
 Helenise Sangoi Antunes - UFSM
 Hurika Fernandes de Andrade – Prefeitura da Cidade do Recife / UFPE
 Iara Maravalha Freire – SME/RJ / UFRRJ
 Isabel Cristina Alves da Silva Frade - UFMG
 Isabella Cavallo da Silva - UFRJ
 Janice Gallert - UEPG
 Jefferson Willian Silva da Conceição – UFRJ / COLUNI -UFF
 José Ricardo Carvalho - UFS
 Josiane Jarline Jager - UFPEL
 Julia Calheiros Cartela de Araújo - Prefeitura da Cidade do Recife / UFPE
 Julia Teixeira Souza - Prefeitura da Cidade do Recife / UFPE
 Katlen Böhm Grando – Rede Marista de Educação/RS
 Lais Couy - UFVJM
 Leila Britto de Amorim Lima – Rede Municipal de Olinda / UFRPE
 Leila Nascimento da Silva – UFPAPE
 Letícia Santos da Cruz – Secretaria Municipal do Rio de Janeiro / UFRJ
 Lidia de Sousa Silva – SEEDUC/RJ
 Liliane Goreti Portinho Ortiz - UFSM
 Lisiane Kruppa Gonçalves - UEPG
 Loiva Isabel Marques Chansis - UFSM
 Lucia Mara de Lima Padilha - UEPG
 Luciana Coimbra Meirelles Bandeira - UFRJ
 Luciana de Fátima Rodrigues Pereira - UFRJ
 Luciana Ferreira dos Santos – Prefeitura Municipal de Olinda / UFPE
 Luciana Kubaski – UEPG
 Luciana Pimentel Fernandes de Melo - UFPB
 Luciane da Silva Nascimento – UERJ / FEBF
 Ludmila Thomé de Andrade - UFRJ

Luiza Kerstner Souto – Rede Municipal de Ensino de Pelotas
Lycia Helena Porto Gomes – FAETC/RJ
Marcia Oliveira Ferreira – SME/Duque de Caxias
Maria Aparecida Valentim Afonso - UFPB
Maria Cristina Leandro de Paiva - UFRN
Maria da Conceição Lira da Silva – Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes / UFPE
Maria da Luz Santos Ramos – PUC/GO
Maria das Dores de Moraes – Prefeitura de Ipojuca / UFPE
Maria de Fátima da Silva – Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes / UFPE
Maria Edi da Silva – Prefeitura Municipal do Recife / UFPE
Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de Almeida – PUC/Rio
Maria Jose de Souza Marcelino - UFPE
Maria Luiza Martins Alessio - UFPE
Maria Suely de Jesus - UFPA
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante – UFPB
Marijane Rechia - UNICESUMAR
Marislei Zaremba Martins - UEPG
Marta Nörnberg - UFPEL
Maviael Leonardo Almeida dos Santos - UFPE
Michaelle Renata Moraes de Santana - UFPE
Milena Paula Cabral de Oliveira – UFRN / UFRSA
Mirna de Araújo França – SEE/DF
Mônica Daisy Vieira Araújo - UFMG
Naire Jane Capistrano - UFRN
Nayara Santos Perovano - UFES
Neridiana Stivanin - Rede Municipal de Ensino do Rio Grande do Sul
Nilton José Neves Cordeiro - UVA
Nilziane da Silva Pereira – SMECT/Porto Real
Paola de Fatima Soares de Aragão – SEE/DF
Paulo Vinícius Ávila Nóbrega - UEPB
Priscila Kabbaz Alves da Costa - UFGP

Priscila Michelon Giovelli - UFSM
Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima - UFPE
Regina Aparecida Marques de Souza - UFMS
Rita de Cassia da Luz Stadler - UEPG
Rosângela dos Santos Rodrigues – SENED/SL / SEDUC/MA
Roseneide Braga da Silva - UFPA
Sandra Cristina Oliveira da Silva - UFPE
Sandra Regina Franciscatto Bertoldo - UFR
Selma Tania Lins Silva Leão – UNINASSAU / UFPE
Severina Erika Moraes Silva Guerra – Prefeitura da Cidade do Recife / UFPE
Sílvia Aparecida Medeiros Rodrigues - UEPG
Sílvia de Fatima Pilegi Rodrigues - UFR
Simone Maria Gomes de Sousa Pereira - SEDUC/MA-
Simone Pluvier Duarte Costa – SME/Itaboraí
Sirlene Barbosa de Souza - UPE
Siumara Aparecida de Lima - UEPG
Solange Henrique Chaves Ribeiro - UFPA
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves - FURGE
Telma Ferraz Leal - UFPE
Thaieni Mazetto Costa - UFSM
Valéria Barbosa de Resende - UFMG
Vera Lucia Martiniak - UEPG
Wilma Pastor De Andrade Sousa - UFPE
Zuleica de Sousa Barros - UFMA

REVISÃO

Cláudia Gomes Fonseca

FINANCIAMENTO

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: CONCEPÇÕES E IMPACTOS

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A Coleção “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): avaliação de uma política educacional” relata estudos realizados no âmbito do Projeto de Pesquisa “Rede Dialógica de Formação Continuada: Avaliação do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC)”, que foi desenvolvido por 130 pesquisadores assim representados: 26 universidades brasileiras, sendo 23 públicas e 3 privadas, e 17 redes da Educação Básica, incluindo as esferas municipais e estaduais.

É importante destacar que, para viabilizar a avaliação de uma política educacional de grande porte, como o PNAIC, foi necessário, inicialmente, constituir um grupo coordenador para dedicar-se à estruturação, comunicação e organização do trabalho. Assim, a avaliação geral ficou sob a coordenação das seguintes pesquisadoras: Elaine Constant Pereira de Souza (UFRJ), Telma Ferraz Leal (UFPE) e Vera Lucia Martiniak (UEPG). Logo após, houve a implementação de subcoordenações para lidar com um trabalho complexo, colaborativo e desafiador, que envolveu pesquisadores que buscaram compreender a trajetória da formação de alfabetizadores, em um país com tantas adversidades e características singulares.

Foi também um empreendimento prazeroso porque todos os que se engajaram neste trabalho participaram ativamente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e se comprometeram, a partir da postura de pesquisadores, a apontar os limites deste programa e as possibilidades para fomentar a formação de alfabetizadores no país.

O Projeto de Pesquisa foi organizado em seis subprojetos, com diferentes focos de análise. Nesta Coleção, os principais resultados das investigações de cada subprojeto serão expostos.

No **Volume 1**, são disponibilizados os textos relativos aos subprojetos 1 e 2. O primeiro subprojeto, coordenado por Vera Lucia Martiniak e

Elaine Constant, buscou analisar a estrutura geral do Programa, o seu alcance e os atores envolvidos, o financiamento por meio de bolsas aos participantes; identificar as formas de colaboração que se constituíram entre os entes federados para o desenvolvimento do PNAIC, a partir dos arranjos locais para formação; analisar as estratégias singulares adotadas em cada estado e a articulação com as normativas e orientações do MEC. Para o empreendimento da análise, foi utilizada a pesquisa documental, a partir das normativas e documentos legais do Ministério da Educação e documentos orientadores produzidos pelo MEC.

O segundo subprojeto, sob coordenação de Edna Silva Faria, Amone Inácia Alves e Lais Couy, objetivou analisar os diferentes paradigmas de formação continuada para professores e alfabetização escolar; os impactos do PNAIC, no período de 2013 a 2018; as bases conceituais que fundamentaram o modelo de formação continuada de professores alfabetizadores implementado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em âmbito nacional; assim como identificar as formas de colaboração que se constituíram entre os entes federados para o desenvolvimento do PNAIC, a partir dos arranjos locais para formação. Para tal, foram analisados os relatórios gerados a partir do SisPacto; relatórios do Ministério da Educação; relatórios produzidos pelas Universidades; planos de trabalhos e cronogramas produzidos pelas Universidades.

O **Volume 2** desta Coleção agrupou textos dos subprojetos 3 e 4. O subprojeto 3, coordenado por Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa e Zuleica de Sousa Barros, teve como propósito analisar as bases conceituais que fundamentaram o modelo de formação continuada de professores alfabetizadores implementado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em âmbito nacional e as concepções de alfabetização. O *corpus* utilizado para as análises se constituiu de materiais de formação elaborados em âmbito nacional (cadernos de formação).

O subprojeto 4, coordenado por Elaine Constant, Vera Lucia Martiniak, Jefferson Willian Silva da Conceição e Luciana Coimbra Meirelles Bandeira, teve como objetivos analisar os diferentes paradigmas de formação continuada para professores e alfabetização escolar assumidos pelos grupos que implementaram o PNAIC em cada estado brasileiro; analisar os temas priorizados, assim como as principais estratégias utilizadas; analisar a distribuição dos temas por ano nos diferentes estados. Para dar conta des-

ses objetivos, foram realizadas análises das programações das formações e dos materiais de formação produzidos pelas Universidades em âmbito local.

No **Volume 3** da Coleção, foram agrupados textos que expuseram os resultados das pesquisas desenvolvidas nos subprojetos 5 e 6. O subprojeto 5, “Publicações oriundas das ações no âmbito do PNAIC”, coordenado por Marta Nörnberg, Isabella Cavalo e Helenise Sangoi Antunes, teve como objetivo analisar os diferentes paradigmas de formação continuada para professores e alfabetização escolar assumidos pelos grupos que implementaram o PNAIC em cada estado brasileiro. Para atender ao foco proposto, foram analisadas as publicações em formato de livro. A hipótese básica foi o entendimento de que a formação do PNAIC fortaleceu o trabalho das professoras alfabetizadoras e incidiu na melhoria e qualidade das práticas de alfabetização. Os resultados da análise foram organizados em três eixos: Eixo 1 - Banco de Dados de Obras do PNAIC: temáticas em evidência, autoria e desenvolvimento profissional docente; Eixo 2 - Concepção, processos e práticas de formação e reflexão docente no âmbito do PNAIC; Eixo 3 - Concepção e práticas de alfabetização, infância, currículo e inclusão no ciclo inicial.

Por fim, o subprojeto 6, coordenado por Telma Ferraz Leal (UFPE) e Cancionila Janzkovski Cardoso (UFR), objetivou investigar as concepções de formação de professores e de alfabetização no PNAIC, compreender os limites e as possibilidades do programa segundo as pesquisas, assim como as tensões conceituais nas pesquisas realizadas. A pesquisa constou da análise de 291 teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas no período de 2014 a 2019.

Em consequência da grande quantidade de dados gerados no subprojeto 6, foi organizado outro volume da Coleção – **Volume 4** -, que, por meio de pesquisa bibliográfica, também compõe o debate acerca das discussões travadas pelos pesquisadores que defenderam dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o PNAIC.

O PNAIC, sem dúvidas, marcou muitas trajetórias profissionais. Foi o maior programa de formação de professores alfabetizadores do Brasil. Teve adesão de 5.420 municípios das cinco regiões do país e inaugurou modos de gestão da formação de docentes.

Em primeiro lugar, destacou-se por contar com amplo diálogo entre Ministério da Educação; União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME Nacional e UNDIMEs de todos os estados brasileiros); Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED); Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; Universidades Públicas, para sua concepção, implantação e monitoramento.

Também inovou pela proposta de construção dos comitês gestores em cada Estado, com participação de representantes do MEC, UNDIME, Secretaria Estadual, redes de ensino, universidades públicas e outras instituições definidas em cada estado. Ainda, pela parceria com universidades públicas para concepção da formação, elaboração do material formativo e oferta das ações de formação, com participação de professores da Educação Básica.

Foram 42 universidades públicas convidadas pelo MEC em todos os Estados, organizadas no Fórum das Universidades para definição dos princípios pedagógicos e estratégias formativas. A concepção do Programa foi definida a partir de seminários para discussão, envolvendo os atores do Programa. Contou, ainda, com os professores da Educação Básica, que compuseram as equipes em cada estado para discussão, elaboração dos materiais de formação e escrita de relatos de experiência. Esses participantes, assim como os pesquisadores das universidades, foram convidados a fazer uma leitura crítica dos materiais, sugerindo alterações. Foi, de fato, um programa complexo, multifacetado e dinâmico.

O PNAIC teve atendimento universalizado a todos os professores dos anos 1 a 3 do Ensino Fundamental das redes de ensino que fizeram adesão ao Programa. Optou por uma formação semipresencial, por meio de encontros com os professores, para estudo e discussão dos temas propostos, planejamento de situações didáticas e relatos de experiência problematizados. As estratégias para garantir o Programa neste país continental foram muitas; uma delas, de especial valor, é que seria necessário envolver de modo muito participativo as equipes pedagógicas das secretarias de educação. Assim, ao mesmo tempo em que se garantia espaço de estudo para as pessoas do quadro efetivo das secretarias sobre temas da alfabetização e da formação de professores, em encontros de formação ministrados pelas equipes das universidades públicas, também se garantia que essas pessoas, ao desempenharem a função de orientadores de estudo, assumissem a tarefa de ministrar a formação dos professores nos diferentes municípios.

Foi possível, portanto, a realização de um programa em larga escala e contribuir para a qualificação de pessoas nas secretarias de educação para assumirem diferentes funções, sobretudo as de formação de professores alfabetizadores. Além disso, era uma forma de possibilitar que as demandas, necessidades formativas e experiências locais pudessem ser levadas em consideração na formação, já que o Programa não tinha materiais estruturados, nem prescrições de métodos a serem seguidos. Havia, na realidade, discussões a partir de abordagens teóricas que dialogavam quanto a pressupostos fundamentais deliberados em seminários com os pesquisadores das diferentes universidades.

Configurando-se como um programa aberto, os materiais de formação dos professores foram constituídos por cadernos com textos produzidos pelos pesquisadores participantes do Programa e professores da Educação Básica, bem como quaisquer outros materiais que as equipes considerassem adequados agregar à formação. Para isso, houve financiamento para as universidades publicarem textos e liberdade para usarem outras obras consideradas importantes para a formação dos professores em cada estado. Os materiais didáticos para os alunos também foram diversificados, não havendo materiais estruturados, pois a concepção era de que o professor tem autonomia em sala de aula para, a partir de avaliações, planejar as estratégias didáticas e selecionar materiais. Ainda assim, no âmbito do Programa, foram distribuídos materiais complementares, como os livros de literatura do PNBE, acervo de obras complementares (livros contendo textos de diferentes gêneros, atendendo a temáticas relativas aos diferentes componentes curriculares), jogos. Tal ação possibilitou a utilização de diversas estratégias didáticas pelos professores.

A cada ano, novas definições eram feitas no PNAIC, a partir dos seminários e diálogos entre os entes federados. Em 2013, os professores tiveram 120 horas de formação (88 horas presenciais); em 2014, 160 horas (88 horas presenciais); em 2015, 80 horas; em 2016, 100 horas; em 2017, 60 horas. O desejo de todos era a continuidade do Programa, que se constituísse como uma política permanente, uma política de Estado. Mas os rumos políticos do país impuseram a quebra, a ruptura, apesar das avaliações positivas registradas por meio de diferentes instrumentos e métodos.

Em 2019, foi lançada a Política Nacional de Alfabetização, que veio a desconstruir as ações que se encontravam em processo de consolida-

ção. Essa descontinuidade promoveu rupturas nos vínculos que estavam sendo construídos entre universidades e secretarias de educação, entre pesquisadores das universidades e professores da Educação Básica. A descontinuidade também significou um rompimento com as concepções de alfabetização hegemônicas naquele momento, que sinalizavam para uma abordagem de alfabetização na perspectiva do letramento, para uma retomada de concepções sintéticas de alfabetização.

Frente a todo esse movimento, os integrantes do Fórum das Universidades participantes do PNAIC foram desafiados a fazer uma ampla pesquisa, sob diferentes ângulos, sobre esse Programa, que, como anunciado anteriormente, gerou esta Coleção. A relevância desta investigação consiste exatamente na importância do estudo do que foi feito para problematizar outras políticas a serem desenvolvidas neste país nos próximos anos. A busca pela compreensão acerca dos limites e avanços do PNAIC é uma tarefa a que muitos pesquisadores se propuseram. Enfim, aceitaram o desafio de mergulhar nos meandros do Programa e problematizar a formação de professores alfabetizadores no Brasil.

Por fim, cabe destacar que os participantes deste Projeto têm ciência das fragilidades e dos limites impostos para a formação de professores, contudo, o PNAIC se configurou como espaço de troca de experiências entre os professores, discussão das dificuldades que eles enfrentam no cotidiano da escola e, ainda, para a implementação de práticas pedagógicas que contribuam com o processo de alfabetizar letrando. Pela sua magnitude e abrangência, o PNAIC suscitou uma cultura de formação continuada em muitos municípios brasileiros e, em âmbito nacional, desvelou a necessidade de se consolidar uma política educacional voltada para as desigualdades educacionais no país e a superação do analfabetismo.

Elaine Constant Pereira de Souza (UFRJ)

Telma Ferraz Leal (UFPE)

Vera Lucia Martiniak (UEPG)

APRESENTAÇÃO DA OBRA

REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO:

ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O PNAIC EM LIVROS,
DISSERTAÇÕES E TESES

Lançar um olhar analítico sobre produções que decorrem do processo de desenvolvimento do PNAIC nas diferentes redes básicas de ensino, ocorrido em articulação com as Universidades públicas e o Ministério da Educação, alcança maior validade na medida em que reforça o serviço público como um bem de valor inegável no processo de melhoria da qualidade da educação brasileira.

Como dito na Apresentação desta Coleção, o Projeto de Pesquisa foi organizado em seis subprojetos e, por isso, nesta obra são trazidas as investigações pertinentes aos subprojetos 5 e 6. Nela, o programa PNAIC é analisado tomando como base um conjunto de dados decorrentes de pesquisas e estudos realizados e publicados na forma de livros, dissertações e teses.

Os diferentes elementos e aspectos trazidos permitem afirmar o PNAIC como um programa que favoreceu a participação democrática e o exercício intelectual. Além disso, asseveram o desenvolvimento de inúmeras ações colaborativas que afirmaram a formação docente e a alfabetização como práticas que contribuem significativamente na transformação dos cenários educacionais. Nesse sentido, arrisca-se dizer, ousadamente, que o PNAIC se constituiu com real potencial de vir-a-ser política de Estado. E um dos indícios mais prementes foi o de ter colocado em curso uma rede nacional de formação e alfabetização.

Na PARTE I deste volume, são trazidos os resultados do **SUBPROJETO 5, “PUBLICAÇÕES ORIUNDAS DAS AÇÕES NO ÂMBITO DO PNAIC”**, sob a coordenação de Marta Nörnberg (UFPel), Isabella Cavallo (UFRJ) e Helenise Sangoi Antunes (UFES). Nele, o objetivo da pesquisa e avaliação do PNAIC recaiu sobre os diferentes paradigmas e práticas de formação continuada para professores e alfabetização escolar assumidos pelos diversos entes públicos para implementar o programa. Para isso, foram analisadas somente publicações em formato de livro editadas pelas instituições de ensino superior (IES) que coordenaram o PNAIC nos estados do território brasileiro. A hipótese básica do processo de pesquisa e avaliação conduzi-

do no subprojeto 5 foi o entendimento de que a formação do PNAIC fortaleceu o trabalho das professoras alfabetizadoras e incidiu na melhoria da qualidade das práticas de alfabetização.

O trabalho de investigação envolveu um total de 30 pesquisadores, entre docentes e discentes, de três instituições: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). São pesquisadores e pesquisadoras, experientes e iniciantes, que participam de três grupos de pesquisa. São eles:

O Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), da UFPel, criado em 2001, tem como foco de estudos a descrição do processo de aquisição e de desenvolvimento da escrita em crianças dos anos iniciais do ensino básico, a formulação de propostas para o aprimoramento do ensino de língua materna e a discussão referente à repercussão da formação teórica nas práticas de ensino de linguagem e no desenvolvimento profissional do professor.

O Laboratório Integrado de Estudos de Alfabetização e Linguagem (LIA), da UFRJ, criado em 2018, desenvolve pesquisas sobre os processos relacionados a políticas públicas, formação inicial e continuada de professores e linguagem referentes à alfabetização de crianças, jovens ou adultos, em contextos escolares ou em outras esferas sociais.

O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), da UFSM, criado em 2004, trabalha com formação inicial e continuada de professores na área da alfabetização e discute a questão das escolas do campo e no campo e as escolas multisseriadas.

O esforço coletivo desses três grupos de pesquisa, que congregam discentes e docentes do ensino superior e da educação básica, é testemunho do que podem a Universidade e a Escola produzir de conhecimentos e do que estão realizando no campo da formação de profissionais e da pesquisa sobre formação de professores e alfabetização.

A experiência de pesquisa e avaliação coletiva impulsionou diferentes dinâmicas de estudo e análise dentro destes grupos de pesquisa e, principalmente, entre os e as participantes do subprojeto 5. Além disso, durante o período em que este coletivo esteve envolvido com o trabalho, a reflexão crítica, a discussão teórica e o intercâmbio de conhecimentos produzidos por estes grupos foram acessados para discutir, encaminhar e tomar decisões relativas ao processo de avaliação e, posteriormente, para

orientar e sustentar a problematização dos dados decorrentes das obras publicadas pelas equipes do PNAIC.

O resultado desse processo de investigação está sistematizado em 10 textos que compõem a **PARTE I** deste Volume 3.

Os primeiros quatro textos versam sobre os encaminhamentos teórico-metodológicos da pesquisa e avaliação realizados no subprojeto 5. Além disso, apresenta as características gerais das obras do PNAIC, as IES e as pessoas envolvidas, entre outras. Aborda e discute a autoria e o desenvolvimento profissional docente e as temáticas em destaque no conjunto das publicações feitas. A equipe do GEALE-UFPeI elaborou esse primeiro conjunto de textos.

A OBRA DO PNAIC EM OBRAS: TESTEMUNHO DE FORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO, de autoria de Marta Nörnberg, sustenta o trabalho de formação do PNAIC como um processo que precisa ser colocado em processo de investigação e avaliação, a fim de que seu testemunho como política de formação e de alfabetização possa ser conhecida e debatida na esfera pública, para, assim, quiçá fortalecer e ampliar a memória educativa no âmbito da formação de professores e da alfabetização e alçar as políticas de formação à condição de políticas de Estado. O capítulo ainda apresenta os encaminhamentos metodológicos adotados pelo subprojeto 5 para realizar a pesquisa e a avaliação das obras publicadas pelas IES coordenadoras do PNAIC.

Na sequência, os 3 capítulos foram elaborados coletivamente pela equipe do GEALE-UFPeI, composta por Josiane Jarline Jager, Katlen Bohm Grando, Luiza Kerstner Souto, Marta Nörnberg e Nilton José Neves Cordeiro. No segundo capítulo, **BANCO DE DADOS – OBRAS DO PNAIC: CONCEPÇÃO, CARACTERÍSTICAS E APLICABILIDADE**, são descritas as bases teóricas que sustentaram a organização e a programação do Banco e trazida uma visão geral das principais características das obras avaliadas. O terceiro capítulo, **AUTORIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO PNAIC**, analisa aspectos relacionados aos autores e às autoras das publicações sobre o programa PNAIC e as suas possíveis ressonâncias no fazer e no pensar dos diversos agentes que dele participaram, a partir das noções conceituais de autoria e desenvolvimento profissional. O quarto capítulo, **TEMÁTICAS EM DESTAQUE NAS OBRAS DO PNAIC**, apresenta os principais temas explorados pelo conjunto de textos que compõem as obras avaliadas, respectivamente, a alfabetização, a formação e o planeja-

mento. A análise mostra que, ao explorar questões conceituais e metodológicas de diferentes áreas do conhecimento e da alfabetização, o PNAIC fomentou a construção de um planejamento interdisciplinar para o ciclo e, também, recuperou a compreensão de que o estudo e o planejamento são atividades inerentes ao ofício de professor.

Os próximos três capítulos discorrem sobre as concepções, os processos e as práticas de formação e reflexão realizadas no PNAIC. Esses temas foram analisados e explorados por integrantes da equipe da UFRJ.

No quinto Capítulo, **A Form[ação] PNAIC: reflexão da prática docente**, escrito por Isabella Cavallo, Lídia de Sousa Silva e Marcia Oliveira Ferreira, são apresentados elementos sobre as contribuições e os limites do PNAIC no processo de formação docente voltados para a prática alfabetizadora. Com base nos relatos trazidos, mostra que os legados do PNAIC envolvem a formação pensada e executada entre pares e a mobilização da rede de formação de professores alfabetizadores.

O sexto Capítulo, **O QUE NOS DIZEM OS FORMADORES E OS ALFABETIZADORES SOBRE AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO?**, de autoria de Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira e Lycia Helena Pôrto Gomes, traz suas considerações sobre o processo formativo do PNAIC. Com base nos relatos e depoimentos dos e das docentes, as autoras discutem se o discurso pedagógico produzido pelo Ministério da Educação, ao lançar o programa, chegou da mesma forma às escolas e, conseqüentemente, como chegou aos alfabetizadores, buscando evidenciar os princípios e as estratégias que nortearam a sua formação.

O sétimo Capítulo deste volume, **A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DO PROFESSOR PESQUISADOR: REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS FORMATIVOS DO PNAIC**, elaborado por Dilcelina Souza da Silva Vasconcelos, Elizaria da Silva e Sousa Carvalho e Simone Pluvier Duarte Costa, tem como foco os processos de formação do professor alfabetizador e as suas práticas como decorrências do exercício de ser um professor pesquisador. As autoras discutem registros e relatos das alfabetizadoras trazidos pelas obras, à luz dos processos formativos do PNAIC, ressaltando a importância e o reconhecimento dos saberes construídos ao longo da formação favorecida pelo programa.

Por fim, os últimos três textos, elaborados pelas pesquisadoras do GEPFICA-UFSM, abordam sobre as concepções e as práticas de alfabetiza-

ção escolar, considerando suas implicações e articulações com a infância, o currículo e a inclusão no ciclo inicial e, em especial, com as escolas multisseriadas.

No Capítulo 8, **PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DO PNAIC: FORTALECENDO A ARTE DE APRENDER A PALAVRA E O DESEJO DE ESPERANÇAR A INFÂNCIA**, escrito por Beatriz Santos Pontes, Crystina Di Santo D'Andrea e Liliane Goreti Portinho Ortiz, as transformações na cultura escolar e no ciclo de alfabetização são analisadas, bem como o envolvimento dos professores alfabetizadores como protagonistas da ação experienciada durante o processo de formação oferecido pelo PNAIC e por eles vivenciado nos territórios escolares.

O nono Capítulo, **CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM OBRAS SOBRE O PNAIC: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**, elaborado por Débora Ortiz de Leão, Marijane Rechia e Thaieni Mazetto Costa, apresenta como o ciclo de alfabetização foi se constituindo como organização curricular e como foi interpretado pelos entes e sujeitos envolvidos com o PNAIC. As autoras afirmam que o ciclo de alfabetização figurou como uma importante categoria temática e política do PNAIC, fomentando os processos de inclusão e progressão escolar das crianças.

O décimo Capítulo, **PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO COMO MEMÓRIAS DO PNAIC EM CLASSES MULTISSERIADAS**, foi escrito por Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha, Helenise Sangoi Antunes, Neridiana Fábila Stivanin e Priscila Michelon Giovelli, que trazem aspectos de um conjunto de textos publicados em obras do PNAIC, relacionados às práticas de alfabetização em classes de multisseriação em escolas do campo. As autoras mostram que os professores de classes multisseriadas enfrentam significativos desafios, inclusive no momento de alfabetizar seus alunos, pois sentem dificuldades de pensar em práticas pedagógicas que contemplem a heterogeneidade de conhecimentos e a elaboração de conceitos.

Na **PARTE II** deste volume são apresentados os resultados do **SUB-PROJETO 6**, no qual 45 pesquisadores vinculados a 10 instituições de ensino superior, sob a coordenação de Telma Ferraz Leal (UFPE) e Cancionila Janzkovski Cardoso (UFR), buscaram investigar as concepções de formação de professores e de alfabetização no PNAIC, segundo pesquisas realizadas sobre o Programa e compreender os limites e possibilidades do Programa segundo as pesquisas sobre o PNAIC, assim como as tensões conceituais nas pesquisas realizadas no período de 2014 a 2019. O *corpus* da pesquisa

constou de 291 dissertações e teses, que foram categorizadas inicialmente pelo conjunto dos pesquisadores quanto a diferentes critérios, a partir da leitura dos resumos, conforme será descrito no Capítulo 11 desta obra.

Após a categorização e análise geral dos resumos, os pesquisadores mapearam os principais temas e resultados expostos nas dissertações e teses e se organizaram em duplas ou trios para aprofundamento das análises, o que resultou na realização de 16 estudos. Oito desses estudos estão discutidos no Volume 4 desta coleção e os outros 8 estudos, neste Volume 3. A lista completa das dissertações e teses analisadas está apresentada ao final deste livro, com a indicação dos códigos que são citados nos Capítulos que compõem a Parte II desta obra.

Os 8 Capítulos deste Volume, que tratam do Subprojeto 6, abordam quatro temas gerais: discussão geral da pesquisa quanto ao objeto da investigação, aos objetivos, metodologia adotada e conclusões gerais (Capítulo 11); estrutura do Programa, concepções e práticas de formação de professores (Capítulos 12 e 13); impactos do PNAIC sobre a prática de professores (Capítulos 14, 15, 16 e 17); e análise das aprendizagens das crianças no PNAIC (Capítulo 18).

O Capítulo 11, **PESQUISA SOBRE O PNAIC: PERCURSO, INTERCORRÊNCIAS E ACORDOS PARA O ESTABELECIMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE**, escrito por Eliane Travensoli Parise Cruz, Cristina Oliveira de Araújo Prado e Siumara Aparecida de Lima, pesquisadoras da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, destina-se à explanação do percurso, assim como das intercorrências e acordos entre os pesquisadores do subprojeto 6 para a construção do desenho metodológico, assim como do estabelecimento das categorias de análise. No texto, as autoras também apresentam o perfil do grupo de pesquisadores, expõem os dados gerais quanto aos temas tratados pelas dissertações e teses e a divisão desses temas, que passaram a ser os objetos de discussão dos Capítulos que compõem a Parte II deste volume e o volume 4 desta coleção.

O Capítulo 12 foi produzido por pesquisadoras vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e à Universidade Federal Rural do Semiárido - UFRSA. Nesse Capítulo, **AS PRÁTICAS FORMATIVAS DO PNAIC SOB O OLHAR DAS PESQUISAS**, as pesquisadoras Denise Maria de Carvalho Lopes, Maria Cristina Leandro de Paiva e Milena Paula Cabral de Oliveira, da UFRN e UFRSA, analisaram as pesquisas que tematizam as práticas desenvolvidas na formação promovida pelo PNAIC, com foco nos aspectos

didáticos e pedagógicos da formação. Partindo da perspectiva de formação como desenvolvimento profissional, as autoras investigaram 15, dentre os 291 trabalhos, concluindo que as práticas desenvolvidas no processo de formação, em seus aspectos mais amplos e mais específicos, assumem múltiplas significações a partir de perspectivas epistemológicas adotadas e dos focos abordados e apontam aspectos considerados negativos e positivos de seus fundamentos, concepções, estrutura organizativa e práticas formativas.

Os três Capítulos seguintes foram produzidos por pesquisadoras vinculadas ao Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE, algumas das quais professoras de instituições de ensino superior e, outras, professoras da Educação Básica, todas egressas da Pós-Graduação em Educação ou Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, da UFPE.

O Capítulo 13, **PERFIS E PAPÉIS DE SUJEITOS ENVOLVIDOS EM PROCESSOS FORMATIVOS DO PNAIC: UMA INCURSÃO EM ESTUDOS REALIZADOS**, escrito por professoras de escolas públicas das redes municipais de ensino de Águas Belas, Jaboatão dos Guararapes e Recife (Pernambuco), Ângela Maria Alexandre Ramalho, Maria da Conceição Lira da Silva e Severina Erika Moraes Silva Guerra, dedicou-se a compreender e refletir sobre 32 estudos realizados sobre os perfis e papéis de sujeitos envolvidos em processos formativos do PNAIC, considerando o desempenho desses papéis, a concepção de formação e o protagonismo desses sujeitos. As autoras discutem que os resultados da investigação indicam que o PNAIC contribuiu para o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos no processo formativo, sobretudo os perfis do Orientador de Estudos e Professor Alfabetizador, apresentados ora como reflexivos, colaborativos e com protagonismo, como previam os princípios do programa, ora resistentes em alterar/ adaptar as propostas orientadoras, demonstrando a insegurança diante das atividades a realizar. Foram expostos alguns limites para a concretização da formação proposta no programa, sobretudo nos contextos locais, mas também foi evidenciado que o programa favoreceu espaços de diálogo e troca dos saberes docentes, elemento mais destacado pelos sujeitos das pesquisas.

As autoras do Capítulo 14, Telma Ferraz Leal e Elaine Cristina Nascimento da Silva, professoras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), no Capítulo intitulado **IMPACTOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**, investigaram os impactos do PNAIC sobre a prática dos professores, na área

de ensino de Língua Portuguesa, sob a perspectiva de pesquisadores que defenderam 41 teses e dissertações sobre tal temática. Concluem, no estudo realizado, que o programa gerou resultados positivos nas práticas dos professores do ciclo de alfabetização. Todavia, também denunciam os limites do programa, bem como as consequências de sua descontinuidade (na medida em que não se constituiu enquanto política pública permanente). Discutem que prevalece nas teses e dissertações a conclusão de que os professores apontam a qualidade do programa, destacando que há a ideia de que o PNAIC contribuiu para dar visibilidade à alfabetização das classes populares, fomentando compromisso nos professores e, de certa forma, pressionando as políticas públicas e os sistemas de ensino a também encararem essa questão.

Luciana Ferreira dos Santos, autora do Capítulo 15, **PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC**, é professora de escola pública da Rede Municipal de Educação de Olinda e Paulista (Pernambuco). Buscou analisar como a interdisciplinaridade vem sendo problematizada pela literatura especializada nas áreas da Educação, com foco nos cadernos de formação do PNAIC e nos resultados das teses e dissertações analisadas. Discute a escassez de estudos sobre o tema, que resultou na identificação de apenas três pesquisas com tal objeto de investigação. Os dados, segundo a pesquisadora, revelam que as sequências didáticas utilizadas como exemplos nos cadernos de formação e os relatos de experiências de professoras também expostas no material formativo apresentaram práticas que envolviam um trabalho sistemático com os conteúdos abordados, contemplando as diferentes áreas de maneira intencional e que as três pesquisas evidenciam que o programa teve contribuição significativa ao apontar caminhos para a prática interdisciplinar através das práticas de alfabetização e sua continuidade poderia trazer ganhos significativos para a educação brasileira.

No Capítulo 16, **DISCURSOS SOBRE LITERATURA: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES RELACIONADAS AO PNAIC**, Cancionila Janzkovski Cardoso, Sandra Regina Franciscatto Bertoldo e Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), buscaram analisar fragmentos de discursos sobre literatura que circulam em teses e dissertações que tratam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com vistas a compreender os objetivos, temas, referências sobre a literatura, na relação com o PNAIC, nessas pesquisas. As autoras fazem um mapeamento

das ancoragens teóricas adotadas nos estudos, sintetizando alguns pressupostos comuns e tensões entre as abordagens, que se revelam nos modos como as propostas e vivências no âmbito do programa são analisadas. Concluem, apesar de tensões e limites apontados por alguns estudos, que prevalecem resultados que corroboram a conclusão de que o PNAIC instigou os participantes a levarem mais livros (literários ou não) para a sala de aula e incluí-los em seus planejamentos, principalmente por meio de seqüências didáticas. Dessa forma, segundo as autoras, é possível afirmar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa abriu espaço para a literatura onde sua presença era pouca ou inexistente, principalmente com a otimização dos acervos de livros para crianças distribuídos durante a sua implementação.

Dando continuidade ao tema leitura e literatura, Leila Nascimento da Silva, professora da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), também vinculada ao CEEL/UFPE, desenvolveu o estudo **AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA UMA MAIOR (E MELHOR!) UTILIZAÇÃO DAS OBRAS LITERÁRIAS E PARADIDÁTICAS NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO**, relatado no Capítulo 17. Com o objetivo de investigar as contribuições do PNAIC, no que se refere à qualidade dos acervos de obras literárias distribuídas no âmbito desse programa, bem como para uma maior (e melhor) utilização dos acervos de livros em sala de aula (PNLD, PNBE e Acervos complementares), a autora analisou 12 pesquisas. Conclui que os resultados dos estudos investigados evidenciaram que o PNAIC contribuiu para os fazeres dos docentes alfabetizadores, com destaque ao fato de ter disponibilizado acervos de livros literários de qualidade e oportunizado aos professores conhecerem mais de perto obras disponíveis para as escolas, além de ter incentivado a utilização dos acervos de livros, gerando uma maior frequência de uso e orientando práticas docentes para que buscassem a ampliação do letramento literário das crianças, contribuindo para a melhoria da mediação docente no trabalho com a leitura. As discussões neste Capítulo evidenciam que houve incentivo à criação dos espaços de leitura, favorecendo o acesso aos livros pelas crianças.

O último Capítulo deste volume, **APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ESTUDANTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PNAIC**, escrito por pesquisadoras do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), discute como a aprendizagem da leitura e da escrita é tratada nas teses e dissertações que envolvem

o PNAIC. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Mônica Daisy Vieira Araújo e Valéria Barbosa de Resende, partindo do pressuposto de que a palavra “aprendizagem” envolve um conjunto amplo de conhecimentos, atitudes e valores, problematizam as condições sócio-históricas que geram aprendizagens, configurando-as e determinando-as. As autoras identificaram quatro pesquisas que abordaram tal tema, relatando que os estudos abordaram alguns aspectos da aprendizagem cognitiva, como apropriação de escrita e leitura de palavras – e não de textos – bem como a apropriação de capacidades básicas da leitura, como a de localizar informações explícitas, focando menos em capacidades mais complexas do eixo de leitura, bastante difundidas nas concepções do PNAIC. Problematizam a complexidade dos processos avaliativos e, mais especificamente, as relações entre saberes teóricos e saberes didáticos (ou saberes da prática), entre saberes dos professores e contextos, entre saberes dos professores e conhecimentos apropriados pelos estudantes. Também discutem que alguns resultados de aprendizagem das crianças dificilmente podem ser mensurados em dados observáveis e que é difícil estabelecer cortes entre o antes e o depois dos processos formativos e das situações didáticas vivenciadas, pois as aprendizagens são processuais, dinâmicas e contínuas.

Todos os Capítulos, como anunciado anteriormente, revelam a potência do trabalho que é fruto de articulações interinstitucionais, em que diferentes grupos de pesquisa, que agregam estudiosos com diferentes perfis profissionais, se debruçam sobre um só fenômeno, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, desvelando limites e possibilidades deste Programa, com o propósito de contribuir para o debate sobre políticas públicas na defesa dos direitos à educação de qualidade.

Marta Nörnberg
Telma Ferraz Leal
Isabella Cavallo
Helenise Sangoi Antunes
Cancionila Janzkovski Cardoso

PREFÁCIO

Helena Costa Lopes de Freitas¹

O processo de escrita deste Prefácio para o Volume 3 da **Coleção “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): avaliação de uma política educacional”** não foi tarefa fácil. Há sempre uma expectativa que paira sobre os sentidos de um prefácio a qualquer obra, em especial aquelas de um só autor. Não é o caso desta coletânea de textos, um trabalho de fôlego desenvolvido e finalizado com todas as dificuldades provocadas pela pandemia de COVID-19, dificuldades estas aprofundadas pelo quadro de desmonte e destruição das políticas públicas pelo governo federal, especialmente no campo da educação, atingindo o próprio PNAIC.

O volume 3 desta coleção, sob coordenação das professoras Marta Nörnberg, Telma Ferraz Leal, Cancionila Janzkovski Cardoso e Helenise Sangoi Antunes, dedica-se a analisar a experiência concreta de implementação do PNAIC em todo o país, entendendo-a como a materialização de uma Rede Nacional de Formação e Alfabetização, que se caracteriza como aglutinadora da produção de inúmeros estudos e pesquisas sobre o PNAIC em livros, dissertações e teses. O conjunto desta produção evidencia as imensas possibilidades e, ao mesmo tempo, os limites de programas pontuais e circunstanciais, no quadro das ações e políticas públicas educacionais desenvolvidas como propostas de governo – geralmente de curta duração – e não como políticas estruturantes e permanentes sob responsabilidade do estado e direção dos profissionais da educação básica.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado pelo MEC em 2012, espelhou-se no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), instituído em 2007 como política pública prioritária do Governo do Estado do Ceará. Substituiu, como programa, o Pró-Letramento, criado pelo MEC em 2005, no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, parte de uma **política nacional de formação e valorização de professores** lançada em 2003.

Os dados nos mostram a amplitude e extensão do programa, desenvolvido no período 2013-2015, abrangendo 5.420 municípios em regime de colaboração entre os entes federados e a colaboração fundamental de 42 universidades públicas, atendendo aproximadamente 300 mil professores alfabetizadores das redes públicas municipais e estaduais, em cada ano de

¹ Professora aposentada da FE Unicamp e membro atual do Conselho Fiscal da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

sua realização. Destacamos a abrangência universal da formação continuada sobre o fazer pedagógico dos educadores alfabetizadores da infância, um fato inédito na garantia ao direito à formação continuada, como previsto na LDB de 96.

Ousamos dizer que a própria força, amplitude e abrangência do programa no período em que foi desenvolvido foi a razão de sua descontinuidade e posterior desconstrução e destruição, no contexto do processo de impeachment e do golpe de 2016.

Em 11 de abril de 2019, o MEC instituiu, por decreto, a **Política Nacional de Alfabetização** (PNA), com o objetivo de alfabetizar as crianças no 1º ano do ensino fundamental, rompendo com as concepções mais avançadas sobre alfabetização e letramento, fundadas em pesquisas e investigações desenvolvidas há décadas, e com a concepção de ciclo de alfabetização para o enfrentamento da exclusão no interior da escola.

Este processo encontra-se bem detalhado na Apresentação da Coleção, às páginas 3 a 9, elaborada pelas professoras organizadoras Elaine Constant Pereira de Souza, Telma Ferraz Leal e Vera Lucia Martiniak, quando expressam que *“o desejo de todos era a continuidade do Programa, que se constituísse como uma política permanente, uma política de Estado. Mas os rumos políticos do país impuseram a quebra, a ruptura, apesar das avaliações positivas registradas por meio de diferentes instrumentos e métodos”*.

São sempre tortuosos, portanto, os caminhos e descaminhos das políticas de formação de professores, especialmente daqueles educadores das crianças de 6 a 8 anos, sobre os quais recai certa responsabilidade de “introduzir as crianças no universo das “primeiras letras” - da leitura e da escrita - e da matemática. Com estas premissas, ronda sempre a indagação se não estaríamos reproduzindo as concepções que orientaram a Declaração Mundial Educação Para Todos, nos anos 90, *da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem no entendimento de que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo* (Declaração Mundial Educação Para Todos, Art. 1º, 1990)

Desde aquele momento pós-Constituição 88, nos confrontamos com a concepção de um currículo minimalista, reduzido ao “saber ler, escrever e contar”, tendente a secundarizar os estudos das ciências humanas e sociais, educação do corpo e artes, que passam a ser insistentemente ignorados e descartados nos processos de regulação e avaliação da educação básica, direcionados exclusivamente para atingir os índices do IDEB em linguagem e matemática – agora acrescidos das “habilidades socioemocionais” presentes na BNCC, como medidas da “qualidade” da educação básica.

O conjunto dos textos apresentados neste Volume 3 da Coleção nos instiga e nos desafia para novas interrogações, principalmente quando nos debruçamos sobre sua atualidade, a partir da existência de uma base de dados - estudos e pesquisas publicados em artigos de revistas, dissertações e teses – e precioso acervo das ideias, práticas e construções teóricas produzidas por professores e professoras, gestores das redes públicas de educação básica. No período de desenvolvimento do programa, a avaliação se processa no trágico e violento processo produzido pelo golpe de 2016 e, posteriormente, a partir de 2019, no quadro da implementação e aprofundamento das políticas neoliberais.

Este exercício desafiou-me a desenvolver e problematizar as construções históricas sobre os processos de formação e valorização profissional do magistério, trazendo as contribuições do movimento dos educadores e da ANFOPE. Entidade caudatária do movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação do educador em nosso país, desde a década de 80, portanto desde a ditadura, vem firmando historicamente a posição de que uma sólida política nacional, global, de formação e valorização profissional é condição para uma educação básica de caráter emancipatório, demanda trato prioritário à formação inicial, à formação continuada e às condições de trabalho, remuneração e carreira dos profissionais da educação. Sempre em defesa de políticas públicas, de estado, que defina as universidades – preferencialmente públicas - como lócus da formação inicial, recupere a dignidade do trabalho docente pela superação das atuais condições adversas do trabalho dos educadores e cumpra o estabelecido na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, nas diretrizes da carreira e da progressão profissional vinculada à formação continuada, como condição para o aprimoramento e a valorização dos profissionais da educação e para a elevação da qualidade social da educação básica.

Quando tratamos de quaisquer das áreas e modalidades da educação básica e da formação de seus educadores, nos vêm imediatamente à memória nossas lutas históricas por um projeto educativo de caráter elevado e que, em nosso país, certamente poderia construir-se para enfrentar, na positividade

de suas contradições, a profunda crise estrutural da educação excludente que vem se arrastando há décadas, com períodos de algumas mudanças e, recentemente, no quadro deste governo, profundos retrocessos e destruição.

O processo de alfabetização das crianças na educação básica evoca a urgência de uma concepção de educação orientada por um projeto histórico e social comprometido com a formação plena de nosso povo. Entretanto, neste momento atual, nos deparamos com condições políticas e sociais que atingem a própria democracia e impactam profundamente seu pleno desenvolvimento.

Em inúmeras IES, não existem nas faculdades, centros ou departamentos de educação, grupos de pesquisa ou linhas de investigação dedicados à alfabetização, leitura e escrita, ao letramento e outras dimensões desta etapa fundamental na educação básica.

Certamente, foi essa compreensão, por parte dos professores alfabetizadores do Rio de Janeiro, que os levou a se organizarem e mobilizarem para demandar a continuidade de uma política de formação continuada, extinta com o PNAIC, bem como a criação e o fortalecimento, nas IES, de linhas de pesquisa e investigação sobre alfabetização e letramento, bem como a criação de mestrado na área, aberto aos professores alfabetizadores que atuaram no PNAIC.

Os processos de definição de políticas educacionais para a formação de profissionais do magistério da educação básica têm se revelado historicamente como momentos polêmicos, conflituosos, nos quais se defrontam diferentes concepções de escola, de formação, de investigação, de pesquisa, fundadas em parâmetros teórico-epistemológicos distintos, mas, sobretudo, em projetos históricos e de sociedade diferentes e muitas vezes antagônicos.

A formação de professores, como área estratégica para o capital por agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação, será sempre o alvo principal das políticas educativas no âmbito da União, dos estados e municípios, aumentando o interesse e a ingerência do empresariado nas questões educacionais, principalmente na gestão escolar, no currículo – com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, na formação – com a Base Nacional Comum de Formação, na avaliação e no financiamento.

O próximo período de luta pela retomada da democracia, da reconstrução das políticas destruídas, o desafio a nós, educadores, será o aprofundamento dos estudos sobre **as finalidades da educação e a função social da escola atual**, em contraposição à sua função atual na lógica do capital. A discussão coletiva das universidades e das licenciaturas sobre as temáticas que emer-

gem na atualidade sociopolítica, cultural e científica, como necessárias de serem investigadas, é um passo importante. Tal exercício supõe a identificação das contradições atuais no âmbito do capital, em sua crise estrutural, e as alterações no âmbito do trabalho docente, cobiçado pelas plataformas que visam substituir os profissionais do magistério pelas plataformas digitais e seus projetos formativos próprios.

Estes são caminhos promissores que nos ajudarão a enfrentar com firmeza períodos turbulentos de resistência e luta como os que nos esperam no próximo período.

As propostas pelas quais lutamos nos últimos 40 anos – uma sólida formação teórica no campo da educação e das teorias pedagógicas; o incentivo e fortalecimento das faculdades e centros de educação nas universidades, como espaços privilegiados de formação de professores; a construção da profissionalização, da autonomia docente e de seu desenvolvimento intelectual - precisam ser recuperadas neste momento para que se transformem em políticas de valorização do magistério.

Para tal, é urgente que possamos firmar e reafirmar compromissos dos sistemas de ensino para o incentivo e a motivação dos profissionais do magistério da educação básica, com vistas à sua inserção nos processos formativos oferecidos, em especial nos cursos e programas de formação inicial em nível superior, através de multiplicidade de ações que atenuem a extensiva jornada de grande parte dos docentes em exercício, impeditivas do estudo e da formação contínua.

Neste contexto, ampliar as discussões sobre o caráter da organização da escola e a necessária **transformação das bases da educação escolar**, com a implementação de ações estruturais, como a ampliação da educação integral e dedicação dos professores a apenas uma escola, como estabelece o PNE, bem como a criação de novas formas de avaliação da educação básica, com a participação dos estudantes, profissionais funcionários, professores e pais e, ainda, suspensão/revisão dos exames/provas censitárias.

No âmbito do trabalho docente, construir novas formas de organização do coletivo de educadores e do trabalho docente em toda a educação básica (coordenadores de ciclos, de áreas), alteração gradativa da relação horas-aulas – horas-atividades dos profissionais do magistério da educação básica, tal como definida pela Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), em 2008 (50%/50%), elevando o tempo para o estudo individual e coletivo, a investigação, análise e interpretação do trabalho de forma individual e com o coletivo da escola.

Ainda, ampliar significativamente a auto-organização dos alunos em grêmios estudantis e outras formas coletivas e solidárias, enfrentando o individualismo e a competição que conformam a concepção meritocrática presente na atual forma de organização escolar.

As tensões relacionadas às disputas entre projetos de educação e formação são permanentes, uma vez que, como vimos, refletem projetos de sociedade também em disputa. Por essa razão, seu enfrentamento pelas políticas públicas é de difícil realização, tornando aceso um debate de mais de 30 anos travado pelos educadores, em sua luta por uma política nacional global de formação e valorização dos profissionais da educação, e articulado às transformações sociais e à busca dos trabalhadores e dos movimentos sociais por uma sociedade justa, igualitária, livre da opressão, da exclusão e da dominação, com a superação do capitalismo.

Os atuais enfrentamentos que emergem nos debates sobre a formação de professores evidenciam os limites e as potencialidades da política nacional de formação - formulada por decretos, deliberações e resoluções -, a qual, por sua amplitude e complexidade, não logra contemplar as múltiplas dimensões de uma política com essa feição, deixando de lado **a valorização profissional, a carreira e a elevação da condição do exercício do trabalho docente**, próprias da luta dos professores e suas entidades de classe desde a década de 70.

A articulação intrínseca entre concepções de educação, escola e sociedade coloca os educadores, em cada época histórica, frente a dilemas e contradições que devem ser enfrentados de maneira sábia e aguerrida, avaliando cotidianamente as dificuldades, restrições e censuras ao trabalho pedagógico de formação da infância e da juventude, como condição para a resistência, o enfrentamento e as lutas em defesa da educação pública, da democracia e de uma sociedade justa e igualitária na perspectiva de uma sociedade socialista.

Nesse processo, cabe a nós, educadores, nos contrapormos a toda forma de opressão e discriminação, exclusão e subordinação.

As vozes dos educadores, dos professores alfabetizadores da educação básica, dos docentes coordenadores e das crianças, presentes nos inúmeros artigos, teses e dissertações desta obra, nos auxiliarão a anunciar o que pode vir a ser a escola pública, a educação e a vida social, uma vez superadas as amarras do capitalismo.

Campinas, julho de 2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO	9
FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: CONCEPÇÕES E IMPACTOS	
APRESENTAÇÃO DA OBRA	15
PREFÁCIO	25
Helena Costa Lopes de Freitas	
PARTE 1: PUBLICAÇÕES ORIUNDAS DAS AÇÕES NO ÂMBITO DO PNAIC	35
CAPÍTULO 1 - A OBRA DO PNAIC EM OBRAS: TESTEMUNHO DE FORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO	37
Marta Nörnberg	
CAPÍTULO 2 - BANCO DE DADOS – OBRAS DO PNAIC: CONCEPÇÃO, CARACTERÍSTICAS E APLICABILIDADE	47
Nilton José Neves Cordeiro; Marta Nörnberg; Josiane Jarline Jäger; Katlen Böhm Grandó; Luiza Kerstner Souto	
CAPÍTULO 3 - AUTORIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO PNAIC	69
Katlen Böhm Grandó; Marta Nörnberg; Nilton José Neves Cordeiro; Josiane Jarline Jäger; Luiza Kerstner Souto	
CAPÍTULO 4 - TEMÁTICAS EM DESTAQUE NAS OBRAS DO PNAIC	87
Josiane Jarline Jäger; Luiza Kerstner Souto; Marta Nörnberg; Nilton José Neves Cordeiro; Katlen Böhm Grandó	

CAPÍTULO 5 - A FORM(AÇÃO) PNAIC: REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE.	103
Isabella Cavallo; Lídia de Sousa Silva; Marcia Oliveira Ferreira	
CAPÍTULO 6 - O QUE NOS DIZEM OS FORMADORES E OS ALFABETIZADORES SOBRE AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO?	115
Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira; Lycia Helena Pôrto Gomes	
CAPÍTULO 7 - A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DO PROFESSOR PESQUISADOR: REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS FORMATIVOS DO PNAIC	133
Dilcelina Souza da Silva Vasconcelos; Elizaria da Silva e Sousa Carvalho; Simone Pluvier Duarte Costa	
CAPÍTULO 8 - PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DO PNAIC: FORTALECENDO A ARTE DE APRENDER A PALAVRA E O DESEJO DE ESPERANÇAR A INFÂNCIA.	161
Beatriz Santos Pontes; Crystina Di Santo D'Andrea; Liliane Goreti Portinho Ortiz	
CAPÍTULO 9 - CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM OBRAS SOBRE O PNAIC: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	181
Débora Ortiz de Leão; Marijane Rechia; Thaieni Mazetto Costa	
CAPÍTULO 10 - PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO COMO MEMÓRIAS DO PNAIC EM CLASSES MULTISSERIADAS	193
Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha; Helenise Sangoi Antunes; Neridiana Fábila Stivanin; Priscila Michelin Giovelli	

DADOS DAS AUTORAS E AUTOR DA PARTE 1.....	211
PARTE 2 - O PNAIC SOB O PONTO DE VISTA DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	217
CAPÍTULO 11 - PESQUISA SOBRE O PNAIC: PERCURSO, INTERCORRÊNCIAS E ACORDOS PARA O ESTABELECIMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	219
Eliane Travençoli Parise Cruz; Cristina Oliveira de Araújo Prado; Siumara Aparecida de Lima	
CAPÍTULO 12 - AS PRÁTICAS FORMATIVAS DO PNAIC SOB O OLHAR DAS PESQUISAS	237
Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN); Maria Cristina Leandro de Paiva (UFRN); Milena Paula Cabral de Oliveira (UFERSA)	
CAPÍTULO 13 - PERFIS E PAPÉIS DE SUJEITOS ENVOLVIDOS EM PROCESSOS FORMATIVOS DO PNAIC: UMA INCURSÃO EM ESTUDOS REALIZADOS.....	255
Ângela Maria Alexandre Ramalho; Maria da Conceição Lira da Silva; Severina Erika Morais Silva Guerra.	
CAPÍTULO 14 - IMPACTOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	275
Telma Ferraz Leal; Elaine Cristina Nascimento da Silva	

CAPÍTULO 15 - PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC).....	295
Luciana Ferreira dos Santos	
CAPÍTULO 16 - DISCURSOS SOBRE LITERATURA: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES RELACIONADAS AO PNAIC	313
Cancionila Janzkovski Cardoso; Sandra Regina Franciscatto Bertoldo; Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues	
CAPÍTULO 17 - AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA UMA MAIOR (E MELHOR!) UTILIZAÇÃO DAS OBRAS LITERÁRIAS E PARADIDÁTICAS NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO	335
Leila Nascimento da Silva	
CAPÍTULO 18 - APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ESTUDANTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PNAIC	355
Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Mônica Daisy Vieira Araújo; Valéria Barbosa de Resende	
DADOS DAS AUTORAS E AUTOR DA PARTE 2.....	371

PARTE 1

PUBLICAÇÕES ORIUNDAS DAS AÇÕES
NO ÂMBITO DO PNAIC

CAPÍTULO 1

A OBRA DO PNAIC EM OBRAS: TESTEMUNHO DE FORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO

Marta Nörnberg

Os arquivos estão fechados e os cadáveres, desaparecidos. No caso dos que procuram testemunhar, eles não encontram eco na sociedade. Mesmo ocorrendo a publicação, estes testemunhos não se tornam públicos, no sentido de que não entram na esfera pública. Sem um ouvido, não se dá o testemunho. Testemunhar é um ato que ocorre no presente. Nosso presente ainda não se abriu para estes testemunhos.

(SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 15).

O texto da epígrafe permite pensar sobre as preocupações e as motivações de docentes da Universidade e da Escola Básica quando, nas obras publicadas pelas equipes, assumem o testemunho da obra do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como modo de deixar ver as distintas experiências de formação e de alfabetização realizadas no Brasil das diversidades e das singularidades. As preocupações envolvem o compromisso de mostrar o que decorre do envolvimento e do trabalho com a coordenação de um amplo programa de formação docente e de alfabetização das crianças, financiado com recursos públicos. As motivações advêm do fato de que muitas foram as práticas e as reflexões realizadas, assim como os desafios enfrentados na condução do PNAIC, que alcançou praticamente a totalidade de municípios do território brasileiro.

O testemunho é um gesto humano que permite resguardar e compreender o vivido (quando se é passivo e/ou ativo) e o feito (quando se é ativo e/ou passivo). A noção de testemunho como ato de resguardar permite a memória coletiva e, também, a pessoal; já o compreender favorece condições cognitivas e estéticas para elaborar o vivido, engendrando significados e sentidos ao ocorrido, ao feito, projetando o futuro.

Tornar testemunho o vivido e o feito como um modo de pensar o futuro... ou, como propõe Seligmann-Silva (2010, p. 5), “aceitar o testemunho com o seu sentido profundamente aporético de exemplaridade possível e impossível”, afinal, conforme adverte o autor, “[o] testemunho revela a linguagem e a lei como constructos dinâmicos, que carregam a marca de uma passagem constante, necessária e impossível entre o ‘real’ e o simbólico, entre o ‘passado’ e o ‘presente.’” Testemunho como experiência compartilhada de algo realizado, coletivamente. Testemunhar em razão do esforço de virar-se para olhar e ouvir o passado – o espaço-tempo do feito, do acontecido –, e dele tomar lições para prosseguir criando e recriando cenários educativos.

No infindável outono de 2020, ao mesmo tempo em que acompanhávamos o acirramento da insegurança sanitária em decorrência do agravamento da pandemia de Covid-19 e das instabilidades e omissões políticas, vimos entrar em curso um conjunto de normativas visando à completa modificação da concepção de formação inicial e continuada de professores, reestruturando, inclusive, a política de financiamento e investimento na Educação Básica e no Ensino Superior.

Dentre os vários aspectos decorrentes das políticas de governo em curso, o primeiro deles refere-se à ampliação das parcerias público-privada, possibilitando às fundações e às instituições de natureza empresarial atuar massivamente no campo da educação, principalmente alargando sua inserção no âmbito da formação continuada de professores. Quanto aos aspectos críticos, essa prerrogativa legal desconsidera a defesa da formação universitária, por meio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, e a preferência de que a formação docente ocorra nas instituições de ensino superior públicas, posições historicamente defendidas pelo movimento de educadores e suas entidades representativas (ANFOPE, ANPED, ANPAE, ABALF, ABdC, ENDIPE).

Um segundo aspecto crítico refere-se à alteração da concepção de formação continuada, migrando de uma visão integral, desenvolvida preferencialmente no espaço de trabalho docente e/ou no ambiente universitário, para uma abordagem instrumental, direcionada via realização de cursos ou programas de treinamento e capacitação de curta duração. Este modelo de formação, geralmente sustentado por uma perspectiva pragmática e funcionalista da educação, tanto de ensino como de aprendizagem, e entendido como treinamento e profissionalização dos e das docentes, vem sendo implementado por institutos ou fundações de direito privado, muitas deles alinhados às políticas neoliberais e neoconservadoras.

O terceiro aspecto mostra uma alteração conceptual na natureza do trabalho docente, pois desconsidera sua dimensão intelectual e sua atuação como produtora de conhecimentos teórico-práticos decorrentes da inserção profissional em diferentes contextos e realidades socioculturais e econômicas. Sobretudo, despreza a docência como atividade humana que se realiza por meio da interação e do diálogo contínuo com os diferentes sujeitos envolvidos numa prática educativa.

O que temos visto, em escalada crescente, tem sido o estabelecimento de um gradativo cenário de reconfiguração das políticas educacionais e de desmonte e desqualificação das conquistas e dos avanços ocorridos em razão das lutas políticas das associações de educadores, dos estudos e dos programas desenvolvidos ao longo das duas primeiras décadas do século XXI. Nesta esteira mecânica de marcha a ré, um dos programas descontinuados foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Por isso, seguindo o que bem exorta Seligmann-Silva (2010, p. 18), “[d]evemos pôr o processo em processo. A luta pelo testemunho é uma luta política que costura necessidades individuais às coletivas e às da sociedade”. É preciso desligar a esteira e voltar a caminhar.

E foi nesse espírito que um coletivo de docentes-pesquisadoras vinculadas a diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) públicas se organizaram para realizar um amplo processo de avaliação do PNAIC. Sob a coordenação geral da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), definiu-se como foco do trabalho avaliar e sistematizar as contribuições do PNAIC na formação docente e na alfabetização, entendendo e afirmando, conjuntamente, que a luta política em favor da formação docente e da alfabetização é tarefa de cada pessoa e, também, de uma comunidade.

Para colocar o processo do PNAIC em processo de avaliação, inicialmente, o grupo estabeleceu um conjunto de objetivos e enfoques, os quais foram articulados no projeto de pesquisa interinstitucional denominado “Rede dialógica de formação continuada: avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”. Para sua organização e desenvolvimento, foram estabelecidos seis subprojetos, cada um tendo como objeto de análise um conjunto de documentos e produções bibliográficas específicas. Entre eles, está o “Subprojeto 5: Publicações oriundas das ações no âmbito do PNAIC”, cujo objetivo geral foi o de analisar os diferentes paradigmas de formação continuada para professoras e alfabetização escolar assumidos pelos grupos que implementaram o PNAIC em cada estado brasileiro. Para atender a esse objetivo, discentes e docentes pesquisadoras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), definiram um conjunto de atividades e de procedimentos teórico-metodológicos de organização e análise de publicações decorrentes do PNAIC.

No subprojeto 5, a hipótese básica da avaliação foi o entendimento de que a formação do PNAIC fortaleceu o trabalho das professoras alfabetizadoras e incidiu na melhoria e na qualidade das práticas de alfabetização. Em razão dessa posição, a abordagem e a intenção de análise produziram uma radiografia das publicações, evidenciando elementos demonstrativos sobre as diferentes apropriações e recontextualizações da política de formação e das práticas de alfabetização preconizadas no PNAIC pelas docentes participantes das diferentes IES coordenadoras do programa. Assim, para esta avaliação, foram selecionadas, especificamente, publicações no formato de livro, coletânea ou autoral, divulgadas de modo impresso ou digital.

A **primeira etapa** do processo de avaliação envolveu o envio de convite para que as IES coordenadoras do PNAIC no período entre 2013 e 2018 disponibilizassem as obras publicadas em arquivo *pdf* ou *word*. Durante essa primeira etapa, algumas IES relataram dificuldade em enviar o arquivo final, por conta das combinações estabelecidas com as editoras e, em razão disso, a avaliação foi feita com base no arquivo da prova final da editoração. Para intensificar o convite junto às equipes das IES, também foram feitos contatos diretos com as e os coordenadores/as do PNAIC, por meio de correspondência eletrônica ou de chamada telefônica, o que

resultou positivamente na ampliação do número de obras reunidas. O contato direto com as coordenações possibilitou, inclusive, mapear quais IES investiram em outro tipo de publicação, como a organização e a publicação de dossiês temáticos, artigos ou relatos de práticas em periódicos científicos. Os arquivos recebidos foram organizados em uma pasta do *Google Drive*, o que permitiu o acesso das pesquisadoras do subprojeto 5.

Paralelamente à busca das obras junto às IES, iniciamos a **segunda etapa**, que abrangeu a discussão e a sistematização de uma proposta de análise e avaliação dos livros, o que resultou na composição de um Banco de Dados capaz de armazenar informações das obras sobre as seguintes características:

- *editorial*: editoras universitárias, comerciais, independentes; financiamento da publicação; meios de divulgação; parcerias institucionais; grupos de pesquisa, entre outros. A intenção era produzir uma visão panorâmica sobre grupos e instituições envolvidos com o processo editorial e o uso dos recursos públicos no processo de sistematização e disseminação de conhecimento do PNAIC.
- *perfil autorial*: vínculo profissional dos autores (instituição de ensino superior, rede básica de ensino, outra); área de atuação (professor do ensino universitário/curso, dos Anos Iniciais ou da Educação Infantil; direção ou coordenação pedagógica da Educação Básica; estudante de pós-graduação; estudante de graduação; estudante de ensino médio); perfil das autoras no âmbito do PNAIC (alfabetizadora, orientadora, formadora, supervisora, coordenadora, pesquisadora, monitora); formação acadêmica, filiação com grupos de pesquisa, entre outros dados. Com estes elementos, se pretendeu conhecer quem são as pessoas que escreveram os textos, fortalecendo, desse modo, a dimensão colaborativa estabelecida entre sujeitos com atribuições profissionais distintas e entre entes institucionais específicos responsáveis pelo desenvolvimento do programa PNAIC: a Universidade pública e a Rede Básica de Ensino público.
- *tipo de textos*: relato de experiências (de formação do PNAIC; de ensino nos Anos Iniciais ou na Educação Infantil; de gestão da escola ou da rede de ensino); ensaio de revisão conceitual ou bi-

bliográfica (pesquisa, estudo teórico, palestra, outro); ensaio teórico-prático de formação ou de ensino (pesquisa, estudo, palestra, outro); estudos e resultados de ações vinculadas a projeto de pesquisa. A caracterização dos tipos de textos oferece uma maior compreensão sobre as formas de comunicação preferencial das docentes dos anos iniciais e educação infantil, fortalecendo, conforme a visão do grupo, a própria exposição do seu pensamento pedagógico.

- *tema abordado*: formação docente, alfabetização, letramento, leitura, planejamento e avaliação do ensino, políticas públicas, produção textual, infância e docência, inclusão, entre outros. Nesse tópico, a intenção era identificar os principais assuntos e objetos da formação e de exploração nas práticas de alfabetização desenvolvidas, bem como evidenciar aspectos contextuais distintos em termos de compreensões e posicionamentos críticos sobre diferentes assuntos e questões sobre a formação e a alfabetização escolar no âmbito do PNAIC.
- *referencial bibliográfico*: identificação da abordagem teórica, autores nacionais ou internacionais; áreas de conhecimento; campos de pesquisa (formação docente, linguagem, didática, currículo etc.).

Para a programação do banco de dados, a *expertise* do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), da UFPel, com a organização de banco de dados e a análise de textos, aliada aos conhecimentos em estatística e programação de docente pesquisador da Universidade do Vale do Acaraú (UVA) foram decisivos para desenhar a estrutura do banco de dados. De igual modo, a interlocução com discentes e docentes pesquisadoras do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), da UFSM, e da equipe da UFRJ foi fundamental no processo de revisão e validação das funcionalidades e da própria inserção das informações sobre as obras no banco de dados. O trabalho de discussão e revisão coletiva permitiu vários ajustes na programação do banco, aproximando-o das necessidades da pesquisa e da avaliação do PNAIC.

A organização de um banco de dados com obras do PNAIC ampliou

as pretensões inicialmente indicadas pelo plano de ação do projeto de pesquisa interinstitucional, conforme descritas nas etapas 2 e 3 do documento (SOUZA, 2020, p. 9). Sua organização contribuiu para garantir o acesso e a disseminação do conhecimento produzido em decorrência de programas financiados com recursos públicos, como o PNAIC. De igual modo, expandiu a oferta de bases de dados com informações que podem subsidiar outros estudos no campo da investigação científica. Por isso, fica o desafio de facilitar o acesso livre e remoto ao banco de dados, o que dependerá, obviamente, de recursos financeiros e humanos.

A **terceira etapa** envolveu a leitura interessada das obras e a inserção das informações no banco de dados. Embora exigente do ponto de vista da disponibilidade e do tempo para a realização da análise e avaliação das obras, assumimos a leitura interessada como modo de garantir uma maior riqueza de informações para inserção no banco de dados. Entendemos a leitura interessada como ação cognitiva e interpretativa capaz de oferecer um conjunto padronizado e o mais fiel possível sobre as características e o conteúdo do material investigado: as obras do PNAIC.

A leitura interessada permite que a atenção e o fluxo de leitura sejam guiados pelo horizonte de análise, hipótese ou posição defendida. É interessada porque se trata de uma leitura que está preocupada em localizar e destacar do texto elementos para informar, demonstrar, ou defender sobre um determinado aspecto ou ponto de vista. É interessada por ser entendida como um testemunho do experienciado com o PNAIC.

A abordagem da leitura interessada foi adotada tanto para a análise dos elementos pré-textuais – apresentação, introdução, prefácio, sumário, posfácio, sobre os autores – como dos capítulos que compõem cada uma das obras avaliadas. No caso dos capítulos, somente quando se observava ser insuficiente reunir dados com base numa leitura interessada é que se adotou a leitura detalhada do texto. Para a leitura interessada da obra, a avaliadora seguia as características definidas, as quais se alinhavam aos diferentes campos de preenchimento do banco de dados programado. Para inserir as informações no banco, acertamos que, preferencialmente, seriam copiados excertos dos elementos pré-textuais ou dos capítulos, evitando a elaboração de sínteses pessoais.

Cada uma das três IES envolvidas com o subprojeto 5 mobilizou do-

centes e discentes participantes de seus grupos de pesquisa. Antes de cada pesquisadora fazer a avaliação da obra, foram realizados encontros visando à capacitação sobre o preenchimento de cada um dos campos do banco de dados. As obras foram distribuídas pela coordenação do subprojeto de modo que a localização regional das equipes das IES elaboradoras das obras fosse distinta da IES de vínculo da avaliadora.

O processo de leitura interessada para realizar a análise das obras gerou muitas dúvidas e questionamentos. Por isso, realizamos encontros sistemáticos para discutir especificidades observadas e resguardar, minimamente, uma uniformidade em termos de dados a serem destacados das obras e sua inserção no banco. No plano ideal, uma revisão e validação dos dados inseridos no banco, entre pares, seriam importantes. Entretanto, em razão dos prazos exíguos, não foi possível realizar essa validação da leitura realizada por cada uma das pesquisadoras. Por esse motivo, para ajustar o foco da leitura e avaliação das obras, os encontros de discussão foram fundamentais para definir critérios de seleção das informações das obras a serem inseridas no banco.

Concluída a inserção das informações no banco, na **quarta etapa**, trabalhamos com a definição dos filtros de busca de dados, a análise do material gerado e a escrita dos textos. As dimensões da avaliação foram definidas e aprimoradas ao longo do processo de leitura, inserção e discussão coletiva dos dados das obras. Essa dinâmica fomentou e qualificou a análise interpretativa no sentido de atentar e evidenciar os paradigmas epistemológicos e metodológicos de formação continuada e de alfabetização escolar presentes nos diferentes contextos de desenvolvimento do PNAIC.

Para a escrita dos textos, cada equipe definiu a forma como discutiria os dados produzidos pelos filtros. Em alguns textos que compõem este subprojeto, foi preciso retornar às fontes, isto é, às obras, a fim de localizar informações e buscar maiores evidências em termos de contexto da formação, das concepções e práticas de alfabetização realizadas pelas participantes das equipes envolvidas com o PNAIC em cada IES e redes de ensino básico. Por isso, nos textos que seguem, encontramos referências a dados que têm como fonte o Banco de Dados e, outros, em que há referências a capítulos das obras publicadas pelas IES. Durante a quarta etapa, ainda foi feita a revisão dos textos produzidos, visando o refinamento da análise e a exposição dos argumentos.

Da ação de colocar o processo do PNAIC em processo de avaliação, é possível afirmar que a **obra do PNAIC em obras testemunha...**

...experiências formativas estabelecidas entre escolas e universidades públicas;

...práticas inventivas e pedagógicas propostas por docentes comprometidas com o direito à alfabetização de crianças;

...conhecimentos teórico-práticos emergentes de interlocuções entre docentes alfabetizadoras;

...a responsabilidade inalienável do Estado na garantia de condições de trabalho, de recursos materiais e de financiamento da educação;

...o compromisso da sociedade civil organizada com o controle do Estado brasileiro no que se refere à aplicação e ao investimento contínuo em recursos humanos e materiais;

...a educação, a escola e a universidade públicas como patrimônios da sociedade brasileira.

Se “testemunhar é um ato que ocorre no presente”, a obra do PNAIC em obras testemunha a luta e o movimento de educadores, sobretudo por meio do trabalho em parceria entre a universidade e a escola pública. É testemunho do que pode a educação pública quando a gestão e as políticas educacionais consideram o que docentes sabem no âmbito da formação e da produção de conhecimento científico-cultural e, para isso, definem e priorizam o investimento de recursos financeiros na educação.

A obra do PNAIC em obras é testemunho da vontade e do compromisso ético de educadores e educadoras que, junto com as crianças e suas famílias, empenham-se, cotidianamente, em pensar e fazer a escola pública. Também testemunha o compromisso político e a responsabilidade dos agentes educacionais em favor de ideias e práticas inclusivas e libertadoras, assim como sua luta por condições equânimes de garantia do direito à educação pública.

A obra do PNAIC testemunha que as possibilidades e as conexões dialógicas entre gerações – e destas com seu legado científico-cultural, quando articulado à defesa de uma visão criativa, crítica e política de transformação humana e social – são valores caros à educação pública e emancipatória.

REFERÊNCIAS

SELIGMANN-SILVA, Márcio. O local do testemunho. **Tempo e argumento**, Revista do Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, v.2, n.1, p. 3-20, jan./jun. 2010.

SOUZA, Elaine Constant Pereira de (coord.). **Rede dialógica de formação continuada: avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. (Projeto de Pesquisa).

CAPÍTULO 2

BANCO DE DADOS – OBRAS DO PNAIC: CONCEPÇÃO, CARACTERÍSTICAS E APLICABILIDADE

Nilton José Neves Cordeiro
Marta Nörnberg
Josiane Jarline Jäger
Katlen Böhm Grandó
Luiza Kerstner Souto

Como conseguir um olhar macro e, ao mesmo tempo, condensado sobre obras produzidas pelas Universidades que coordenaram a formação de professores proposta pelo programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)? Como constituir algo de maneira colaborativa e dinâmica, de tal sorte a poder fornecer subsídios que deem pistas para responder questões sobre a política de alfabetização e de formação de professores alfabetizadores; os tipos de materiais e de práticas de alfabetização desenvolvidas com as crianças; as formas de gestão e de avaliação de sistemas de ensino no âmbito do ciclo de alfabetização, entre outras?

A estratégia pensada foi trabalhar com a construção de um Banco de Dados (BD) em razão de duas motivações:

- 1) A possibilidade de organizar informações amplas e específicas sobre um conjunto de obras elaboradas durante o desenvolvimento de um programa de formação que teve abrangência nacional.

- 2) A versatilidade de se delinear e implementar algo que armazena dados com várias características atrativas como segurança, velocidade, robustez e acessibilidade, proporcionando uma fonte para geração de informação e pesquisas.

Reunir informações sobre um amplo conjunto de textos ou obras ainda é tarefa desafiante, entretanto, fundamental e necessária para aprimorar a investigação em diferentes áreas do conhecimento e da pesquisa em educação. Por isso, o Banco de Dados pode ser entendido como uma ferramenta que amplia o próprio sentido da pesquisa, pois, de acordo com Werle (2000, p. 60), trata-se de

uma forma de ação, de pesquisa e de produção de conhecimento. Ao capturar em si documentos, manifesta uma forma de conhecer e modificar, transformar o objeto, institui um processo que transforma os documentos (estrutura, códigos, relacionamentos, níveis).

Dito de outro modo, o ato de projetar e de alimentar a estrutura de um Banco de Dados já produz conhecimento. Nesse sentido, um BD torna-se local capaz de criar e integrar a pesquisa e a produção de conhecimento, pois quando um documento passa a fazer parte de um BD, fica sujeito à ação do pesquisador. Em todo caso, um BD só produzirá conhecimento se este for um dos seus objetivos. Um BD pode ser utilizado apenas como repositório, armazenando dados, o que não se traduz, necessariamente, em conhecimento.

Mas, quando os materiais que compõem um BD são utilizados por um grupo de pesquisa visando certos objetivos ou problemas de investigação, produz-se informação e conhecimento (ALMEIDA, 2009). Essa distinção é necessária porque o dado por si só não garante produção de conhecimento, ele deve ser processado para gerar informação; somente com o trabalho de relação e de análise as informações podem se tornar conhecimento. Corroborando esses aspectos, as advertências de Rozados (1997) sobre as necessidades de adaptar o formato do BD com os propósitos e a forma de organização do trabalho de pesquisa do grupo a que este se vincula pre-

cisam ser consideradas durante o processo de concepção, implementação e utilização na investigação.

Na literatura parece não haver uma definição única do que seria um Banco de Dados. Por exemplo, segundo Cayres (2015, p. 1), BD é uma “coleção de dados relacionados que podem ser inseridos, atualizados e recuperados e que possuem um significado implícito” ou, com um linguajar mais técnico e afeito à informática, é um “conjunto de arquivos integrados que atendem a um conjunto de sistemas” (HEUSER, 2009, p. 22). Teorey et al. (2011, p. 2, tradução nossa) dizem que um BD “é uma coleção de dados armazenados e inter-relacionados que atendem às necessidades de vários usuários em uma ou mais organizações, ou seja, uma coleção inter-relacionada de muitos tipos diferentes de tabelas”.

Com base nessas definições, entendemos e concebemos, sem prejuízo à formalidade técnica da área da informática, que um BD é uma coleção de dados que estão relacionados de forma lógica e coerente, onde os mesmos dados devem estar bem-organizados, facilitando atualizações e buscas de forma a proporcionar informações rápidas, seguras e confiáveis. Em nossa própria ideia de BD já se pode perceber que há motivações importantes para trabalhar com ele, como o fato de poder compartilhar dados de forma segura, sem redundância (duplicação) e com consistência (sincronia) dos dados, além da capacidade de armazenar grande quantidade de dados, pesquisar com velocidade, permitir atualizações, dentre outras.

De igual modo, afirmamos a relevância da constituição deste Banco de Dados, que reúne elementos sobre as obras publicadas pelas universidades públicas que coordenaram e desenvolveram o PNAIC, em parceria com as redes básicas de ensino e o Ministério da Educação. Esta é, no nosso modo de ver, uma ação relevante porque, além de sistematizar um conjunto de dados, também oferece subsídios para a pesquisa no campo da formação docente, da alfabetização e das políticas educacionais.

CONCEPÇÃO, CARACTERÍSTICAS E APLICABILIDADE DO BD

O Banco de Dados planejado e alimentado está vinculado ao projeto interinstitucional “Rede Dialógica de Formação Continuada: Avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, cujo objetivo

geral é analisar os impactos do programa, no período de 2013 a 2018, investigando estratégias adotadas pelas universidades no que tange à formação continuada de professores. Além disso, definir indicadores e produzir dados acerca da implementação do PNAIC, com a finalidade de subsidiar estudos da política, tanto no nível nacional quanto regional e local. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo documental em que se analisam documentos e produções resultantes das ações implementadas pelas instituições de ensino superior públicas que coordenaram o programa PNAIC em suas regiões. Para isso, o projeto organiza-se em torno de seis subprojetos, tendo cada um deles objetivos específicos para a avaliação do programa.

O subprojeto 5 tem como material empírico as publicações oriundas das ações no âmbito do PNAIC e seu principal objetivo é analisar os diferentes paradigmas de formação continuada para professores e alfabetização escolar assumidos pelos grupos que implementaram o PNAIC em cada estado brasileiro. Dentro da variedade de publicações feitas, o grupo de trabalho selecionou livros organizados e editados pelas equipes das IES coordenadoras do PNAIC. E para desenvolver o trabalho, foi planejado e implementado o Banco de Dados Access – Obras do PNAIC.

A construção do BD envolveu quatro movimentos. O primeiro movimento feito para a concepção e posterior construção do BD foi o de realizar leituras e reuniões em que se conversou e debateu sobre aspectos relativos à busca e organização de informações, vislumbrando o que seria importante e possível de ser extraído das obras para que se pudesse responder às perguntas que instigavam os pesquisadores antes mesmo das reuniões e, ainda, outras surgidas durante esses encontros.

Com base nas reflexões oriundas dos encontros de estudos, o segundo movimento abrangeu o desenho de um esboço conceitual e lógico para a posterior implementação do BD.

O terceiro movimento envolveu a construção de uma primeira versão do BD¹ para apresentação ao grupo de pesquisadores, que avaliou sua funcionalidade em relação à fidedignidade do que tinha sido proposto e solicitado pelo grupo. Esta terceira etapa constituiu-se de muitas idas e

¹ Registramos e agradecemos a contribuição do professor Marcelo de Oliveira Souza, do Centro Universitário do Rio Grande do Norte e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que ofereceu valiosos conhecimentos e observações que permitiram o aprimoramento técnico do BD.

vindas, pois a dinâmica de mostrar versões do BD ao grupo em diversos momentos para uma construção “definitiva” da versão a ser trabalhada tornou possível ampliar a compreensão de todos sobre os elementos a serem inseridos, assim como as possíveis ilações que poderiam ser feitas com base nos dados das obras que seriam inseridos no BD.

Durante o período dedicado à avaliação e testagem das versões do BD, novas inquietações investigativas e associadas com as limitações técnicas e tecnológicas surgiram, e foi desse processo que o BD se moldou para a sua concepção “ora final” para ser alimentado. O quarto movimento foi a alimentação propriamente dita do BD com dados e elementos que foram destacados e deliberados no decurso do movimento anterior.

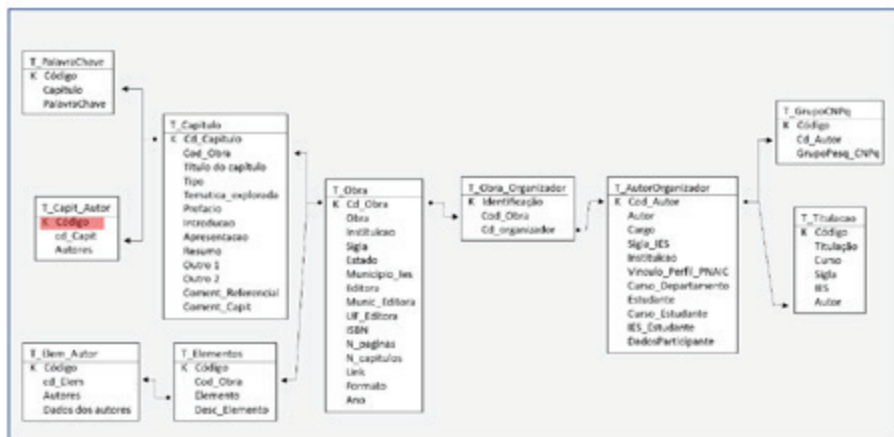
A forma de alimentação do BD foi feita a partir da colaboração de vários pesquisadores e realizada da seguinte maneira: todos os dados e elementos de um determinado capítulo de uma obra eram preenchidos por uma única pessoa. Para isso, as obras produzidas pelas universidades coordenadoras do PNAIC foram armazenadas em nuvem em formato de arquivo *pdf*. Para cada pesquisador foi atribuída de uma a quatro obras, sempre de instituições distintas da sua. O pesquisador realizava uma leitura interessada de toda a obra, visando localizar e destacar os dados e elementos relativos a cada segmento do BD.

O processo de construção coletiva de recursos de pesquisa não é recente no campo da pesquisa em educação. Citamos como referência de uma experiência exitosa o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR, vinculado à Faculdade de Educação da UNICAMP, que criou um Glossário em que os diversos verbetes disponibilizados foram elaborados por diferentes autores (LOMBARDI, 2005; LOMBARDI; SAVIANI; NASCIMENTO, 2006).

O modelo de dados com o qual se optou trabalhar no BD, caracterizando a forma de associação e operação de dados, foi o relacional. Essa escolha, com sua forma de relacionar, descrever e representar os dados, utiliza-se de uma tabela como estrutura fundamental. Esta configuração em tabela, com seu conceito fácil de entender através de suas linhas e colunas, além do processamento dos dados, embasado em operações matemáticas elementares da teoria dos conjuntos e álgebra relacional, foram atrativos para se optar pelo modelo.

A Figura 1 mostra a estrutura geral do BD com suas 10 tabelas (cada tabela é representada por um retângulo), onde cada uma delas armazena um conjunto de atributos de interesse, relacionado à obra como um todo, aos seus organizadores, aos capítulos que a compõem, aos seus autores e assim por diante. Destaque-se que, nesta mesma figura, as setas ligando as tabelas que formam o BD indicam como elas se relacionam (“conversam”).

Figura 1 – A estrutura relacional do Banco de Dados



Fonte: Banco (2021).

Já a Figura 2 revela uma ideia de como as tabelas que estruturam o BD são adotadas, mostrando um recorte da tabela referente ao cadastro das 42 obras que foram inseridas no Banco. Cada linha representa um registro, e as colunas os atributos. Neste exemplo, cada linha é representativa de uma obra cadastrada, com características relacionadas a ela (diversos atributos), como: editora pela qual foi lançada, ISBN, número de páginas, de capítulos, endereço eletrônico (em havendo), dentre outras informações. Vale destacar que o nome da obra está em uma das primeiras colunas desta tabela tomada como exemplo.

Figura 2 – Exemplo de uma tabela que compõe a estrutura do Banco de Dados

TT_Obra						
Editora	Munic_Edit	UF_Editora	ISBN	N_paginas	N_capitulos	Link
Paco Editorial	Jundiaí	SP	978-85-462-1689-5	201	10	https://www.pacolivros.com.br/pactionacional
M&W Comunicação Integrada	Várzea Paulista	SP	978-85-68360-13-2	216	10	
Templo Gráfica e Editora	Juiz de Fora	MG	978-85-98026-57-2	215	18	
Quartet	Rio de Janeiro	RJ	978-85-7812-086-3	172	7	
Rona Editora	Rio de Janeiro	RJ	978-85-62805-73-8	208	14	
Oikos Ltda	São Leopoldo	RS	978-6586578-25-6	192	3	http://oikoseditora.com.br/new/obra/index/id/1087
Evangraf	Porto Alegre	RS	978-85-7727-993-7	215	13	https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2017/10/VOLUME-3-PNAIC-UFPEL-PRATICAS-DE-FORMACAO-E-DE-ENSINO-WEB.pdf
Editora Appris Ltda	Curitiba	PR	978-65-5820-684-2	335	13	
Editora Appris Ltda	Curitiba	PR	978-85-473-2968-6	175	10	
Editora UFPE	Recife	PE	978-85-415-0999	123	6	https://www.portalceel.com.br/publicacoes/#ancora
Oikos	São Leopoldo	RS	978-85-7843-774-9	94	1	http://oikoseditora.com.br/new/obra/index/id/858

Fonte: Banco (2021).

A tela inicial do BD, conforme Figura 3, além de procurar ter um visual amistoso, já fornece um panorama de quais tipos de dados alimentarão o banco de acordo com quatro vertentes, a saber: “Obras”, onde se inserem dados tais como ISBN, quantidade de capítulos, ano de publicação, universidade, dentre outros; “Participantes”, onde há interesse em nome completo dos participantes da obra, sua titulação, instituição em que trabalha, qual o seu vínculo com o PNAIC, se participa de grupo de pesquisa, etc.; “Capítulos”, onde se registra o título completo do capítulo, identifica seus autores, seleciona o tipo de texto que foi escrito, associam-se palavras-chave e várias outras características; e “Elementos/Organizadores”, em que se evidenciam os elementos pós e pré-textuais, como apresentação, prefácio, dentre outros, com sua respectiva autoria, além de associar à obra os seus respectivos organizadores.

Figura 3 – Tela inicial do Banco de Dados



Fonte: Banco (2021).

Mesmo sendo o padrão em forma tabular de apresentar, descrever e relacionar os dados, a alimentação deles no BD pelo usuário se dá através de uma tela (interface) muito mais intuitiva e amigável. Como exemplo, os dados armazenados na tabela ilustrada pela Figura 2 foram inseridos no BD a partir da interface conforme demonstrado na Figura 4.

Outra característica importante desse BD é que ele foi implementado sob o Sistema de Gerenciamento de Banco de Dados – que aqui podemos tratar como sendo o *software* para sua implementação – denominado Access. Alguns aspectos contribuíram para, nesse momento, ser feita essa opção. Salientamos três deles bastante atentos e preocupados com a familiarização tanto por parte de quem alimentaria o BD quanto por quem o operaria: a popularização do Microsoft Office, pois sendo o Access um dos seus componentes, potencializa a viabilização do preenchimento descentralizado do Banco; permite realizar a exportação de resultados de busca e consultas do Banco em diversos formatos, como texto, *pdf*, planilha eletrônica, por exemplo; e, há compatibilidade com outros programas também largamente difundidos como o Microsoft Word e Microsoft Excel.

Figura 4 – Exemplo de interface do Banco de Dados para a sua alimentação

The image shows a web interface for a database titled "Cadastro das Obras". The form is set against a dark blue background with yellow input fields. The fields are organized as follows:

- Obra:** A single wide yellow input field.
- IES:** A yellow input field.
- Sigla:** A yellow input field.
- UF:** A small yellow input field.
- Município:** A wide yellow input field.
- Ano:** A yellow input field.
- ISBN:** A yellow input field.
- Quantidade de páginas:** A yellow input field.
- Quantidade de capítulos:** A yellow input field.
- Formate:** A yellow input field.
- Link:** A wide yellow input field.

Below a horizontal line, there are two more rows of input fields:

- IES:** A yellow input field.
- UF:** A small yellow input field.
- Município:** A wide yellow input field.

Fonte: Banco (2021).

Como exemplo de recurso disponível no BD e demonstração da potencialidade, versatilidade e utilidade deste Banco, mostramos na Figura 5 um recorte do resultado de um filtro - filtrar é uma ação para relacionar e apresentar apenas dados específicos desejados pelo usuário -, que nos fornece um panorama geral de quantas obras existem no Banco, a qual universidade ela está vinculada, quantos capítulos e número de páginas cada obra possui, bem como o ano de sua publicação.

A partir dessa extração de informações com o recurso de aplicação de filtro no BD, pode-se realizar a sistematização de características gerais das obras cadastradas até o momento no BD ou de dimensões decorrentes de aspectos ou questões de investigação propostas pelos pesquisadores. Na próxima seção, demonstramos algumas leituras realizadas em decorrência da aplicação de filtros no BD.

Figura 5 – Exemplo de resultado de um filtro aplicado ao Banco

Obra	Sigla	Estado	N_paginas	N_capitulos	Ano
Abriu-se a biblioteca – mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos: literatura na escola e na com	UFPE	PE	159	9	2016
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 6 A 8 ANOS Relatos de experiência docente - VOLUME IV	UFSC	SC	116	3	2017
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 6 A 8 ANOS Relatos de experiência docente VOLUME II	UFSC	SC	118	25	2016
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 6 A 8 ANOS Relatos de experiência docente VOLUME I I	UFSC	SC	122	31	2017
Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente: volume I	UFSC	SC	98	20	2016
ALFABETIZAÇÃO E ÁREAS DE CONHECIMENTO: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE PROFESSOR	UFPEL	RS	320	14	2018
Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais	UFSC	SC	388	24	2016
CICLO DE PALESTRAS - VOLUME I	UFPE	PE	198	12	2018
Ciclo de Palestras: volume 2	UFPE	PE	172	12	2018
Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização - Histórias, experiências e reflexões: Pacto	UFMT	MT	323	134	2015
Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização - Histórias, experiências e reflexões: Pacto	UFMT	MT	250	97	2015
Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização - Pacto Nacional pela Alfabetização na Ida	UFMT	MT	227	19	2016
Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização - Pacto Nacional pela Alfabetização na Ida	UFMT	MT	188	17	2019
DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇ	UFPEL	RS	240	13	2019
DOCÊNCIA E PLANEJAMENTO: AÇÃO PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO VOLUME 4	UFPEL	RS	352	11	2018
Educação em movimento: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional pela Alfabetização na Ida	UFRI	RJ	507	40	2014
FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POLÍTICAS E PRÁTICAS	UEPG	PR	132	6	2015
Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade	UFPE	PE	187	9	2018
Registro	1 de 42	Pesquisar			

Fonte: Banco (2021).

BANCO DE DADOS ACCESS – OBRAS DO PNAIC: VISÃO GERAL

Uma das características da potencialidade de um banco de dados é o seu poder de organização e síntese. Desta forma, apresentamos no Quadro 1 uma visão geral das obras cadastradas, consolidando informações basilares, tais como região, IES, título da obra, ano de edição e a editora pela qual foi publicada.

Quando atentamos para os títulos das obras, percebemos a diversidade de temáticas que foram abordadas e a sua articulação com experiências e práticas docentes. Também é possível observar que algumas IES investiram na continuidade do processo de escrita, organizando os livros em formato de coleção. Destaca-se, ainda, a presença de editoras universitárias ou núcleos de publicação de unidades acadêmicas participando do processo de editoração e impressão das obras, o que demonstra o envolvimento de diferentes setores das universidades públicas com o desenvolvimento das ações vinculadas ao PNAIC.

Quadro 1 – Consolidado das obras cadastradas

Região	IES	Ano de Edição	Título da obra	Editora
Norte	UFPA	2016	Saberes constituídos no ciclo de alfabetização: a trajetória do PNAIC Pará/UFPA	Belém [s.n.]
			Histórias, experiências e reflexões: Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso (2013). Polo Rondonópolis. Volume 1. Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização	Editora da UFMT
Centro-oeste	UFMT	2015	Histórias, experiências e reflexões: Pacto pela alfabetização em Mato Grosso (2013). Polo Cuiabá. Volume 2. Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização	Editora da UFMT
			Histórias, experiências e reflexões: Pacto pela alfabetização em Mato Grosso (2013). Polo Sinop. Volume 3. Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização	Editora da UFMT
			Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso: Cenários e histórias de alfabetização. Volume 4. Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização	Rondonópolis [s.n.]
		2016	Nos passos do PNAIC em Mato Grosso: a formação sob diferentes olhares. Volume 5. Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização	Rondonópolis [s.n.]
			Nos passos do PNAIC em Mato Grosso: aprendizagem e mudança. Volume 6. Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização	Rondonópolis [s.n.]
2019	Nos passos do PNAIC em Mato Grosso: a chegada da Educação Infantil/Pré-Escola e do PNME. Volume 7. Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização	Rondonópolis [s.n.]		

Nordeste	2016	UFPE	Abriu-se a biblioteca – mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos: literatura na escola e na comunidade	Editora UFPE
			Ciclo de Palestras - volume 1	Editora UFPE
	2018		Ciclo de Palestras - volume 2	Editora UFPE
			Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade	Editora UFPE
			Interdisciplinaridade: no ciclo de alfabetização	Editora UFPE
			Práticas pedagógicas em educação inclusiva: compartilhando experiências	Editora UFPE
			Relatos de sala de aula e outros diálogos	Editora UFPE
			Reflexões do PNAIC em municípios paraibanos	Editora do CCTA
			Reflexões sobre Letramentos no PNAIC da Paraíba	Editora do CCTA
			Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFRJ)	Editora Quartet
Sudeste	2015	UFRJ	Educação em movimento: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014	Rio de Janeiro [s.n.]
	2016		PNAIC no Estado do Rio de Janeiro: a polifonia na formação continuada de professores alfabetizadores	Rio de Janeiro [s.n.]
	2015	UFJF	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Tecendo experiências na formação continuada de professores	Templo Gráfica e Editora
	2017	UFOP	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Letramentos múltiplos e multiletramentos: entre teorias e práticas	UFOP [s.n.]

Sul	UFPEL	2017	Práticas de formação e de ensino no ciclo de alfabetização: relatos de experiências de orientadoras de estudo do PNAIC-UFPEL. Volume 3	Editora Evangraf
		2018	Alfabetização e áreas do conhecimento: ensino, aprendizagem e formação de professores. Volume 1 O planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada. Volume 2 Docência e planejamento: ação pedagógica no ciclo de alfabetização. Volume 4	Editora Evangraf
	2019	Desafios da gestão da formação docente no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2018). Volume 6	Editora Evangraf	
	2021	O PNAIC enquanto política pública e as múltiplas possibilidades de trabalho pedagógico com as crianças da educação infantil ao ciclo de alfabetização. Volume 5	Editora Evangraf	
	2020	PNAIC UNIPAMPA 2017-2018: Trajetórias da formação continuada pelo olhar docente-formador	Editora Oikos	
	FURG	2020	Práticas educativas no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: desafios e possibilidades	Editora Appris
		2021	Práticas educativas em espaços escolares e não escolares: compartilhando experiências	Editora Appris
	UFMS	2018	Formação de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Santa Maria [s.n.]
		2019	Formação continuada de professores: vivências e saberes (PNAIC)	Editora Mercado de Letras

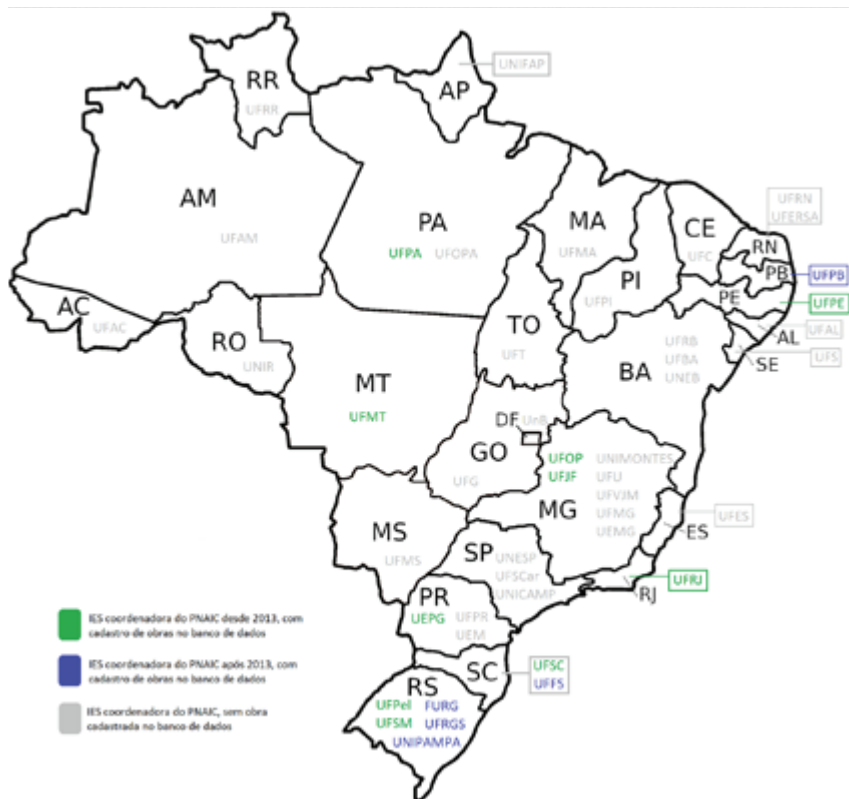
	UFRGS	2018	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFRGS: práticas de alfabetização, aprendizagem da matemática e políticas públicas	Editora Oikos
	UEPG	2015	Recursos Didáticos no Ciclo de Alfabetização PNAIC UFRGS	Editora Oikos
Sul	UFFS	2019	Formação de professores alfabetizadores: políticas e práticas	Editora Estúdio Texto
			Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: diálogos teóricos construídos nas ações formativas da UFFS	Paco Editorial
			Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente. Volume I	Florianópolis [s.n.]
	UFSC	2016	Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente. Volume II	Florianópolis [s.n.]
			Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente. Volume III	Florianópolis [s.n.]
			Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais	Florianópolis [s.n.]
	2017	Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente. Volume IV	Florianópolis [s.n.]	
TOTAL	15	-	42	-

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Banco (2021).

Das 38 IES que coordenavam o programa em 2013, praticamente um terço delas investiu na organização e publicação de livros, mobilizando professores da educação básica e do ensino superior a escreverem sobre suas experiências e estudos. Ao longo da vigência do programa, outras IES foram envolvidas, como a UFPB, a partir de 2014, UFRGS, em 2016, e, a partir de 2017, com a alteração do programa, que passou a realizar a formação de docentes da Educação Infantil e de articuladores do Programa Novo Mais Educação, a FURG, a UNIPAMPA e a UFFS, instituições que também sistematizaram reflexões sobre o programa em formato de livro.

Cabe advertir que as equipes das demais IES realizaram publicações em outros formatos, como trabalhos em eventos, artigos e dossiês temáticos em periódicos de divulgação científica e pedagógica. A Figura 6 localiza as IES coordenadoras do PNAIC no território brasileiro e sinaliza as que publicaram obras que compõem, até o momento, o banco de dados.

Figura 6 – IES coordenadoras do PNAIC



Fonte: Os autores.

Em termos de colaboração acadêmica, observamos um amplo movimento de articulação entre diferentes grupos de pesquisa, dentro de uma mesma IES coordenadora do PNAIC, como também entre grupos de pesquisa vinculados a diferentes IES públicas. Tal aspecto mostra a criação de uma rede de formação e reflexão coletiva sobre o programa e o seu fortalecimento por meio da organização das obras ou da participação na autoria dos textos que as compõem, colocando em evidência o intercâmbio acadêmico-científico e as trocas de experiências entre profissionais de diferentes grupos de pesquisa e instituições.

Embora se note o envolvimento de vários grupos de pesquisa, tanto dos que coordenaram o programa como dos que foram parceiros pontuais, é preciso chamar a atenção para a concentração da universidade pública nas regiões litorâneas, o que reivindica a atenção continuada do Estado e da sociedade brasileira para retomar o processo de expansão e interiorização da universidade pública.

O Quadro 2 apresenta uma visão geral das obras cadastradas no Banco (2021) em relação à quantidade de publicações por IES, volume de capítulos e páginas que as compõem. Tais informações podem fornecer aspectos importantes para o processo de avaliação do PNAIC. Um deles refere-se à existência da distribuição das obras publicadas entre todas as regiões do país. Observa-se, também, um fluxo contínuo de publicações sobre as ações do PNAIC desde o início do programa, em 2013, tendo sido significativamente ampliado no último ano de sua vigência, em 2018, com 12 livros editados, sendo este o ano de maior intensidade de produção. Constata-se, ainda, que mesmo após a interrupção do programa pelo Ministério da Educação, nos anos subseqüentes - 2019, 2020 e 2021 - foram editados mais outros 10 livros.

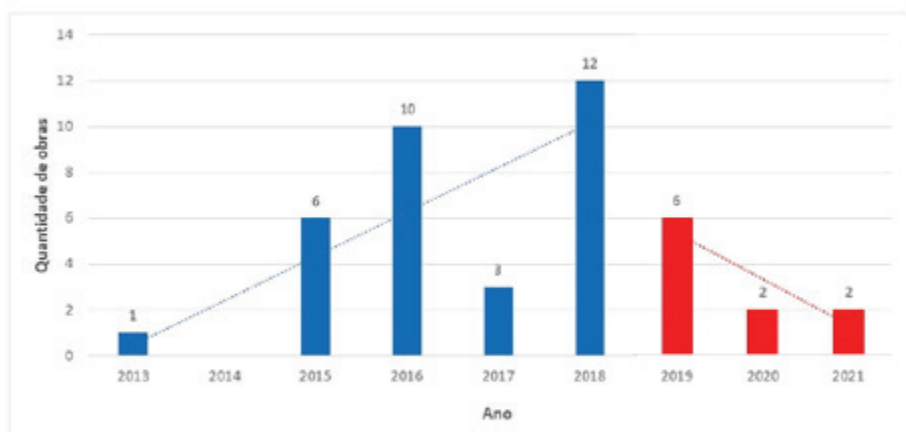
Quadro 2 – Visão geral das obras do BD

Região	IES	Ano de Edição	Obra (Quantidade)	Obra (Quantidade por região)	Capítulo (Quantidade)	Total (Capítulos por região)	Total (Páginas)
Norte	UFPA	2016	1	1	24	24	390
Centro- oeste	UFMT	2015	3				
		2016	1	7	394	394	1685
		2019	3				
Nordeste	UFPE	2016	1	9	69	128	1473
		2018	6				
	UFPB	2016	2		59		
Sudeste	UFRJ	2013	1	5	61	89	1318
		2015	1				
		2016	1				
	UFJF	2015	1		18		
	UFOP	2017	1		10		
Sul	UFPEL	2017	1	20	73	288	6008
		2018	3				
		2019	1				
		2021	1				
	UNI-PAMPA	2020	1		9		
	FURG	2020	1		23		
		2021	1				
	UFSM	2018	1		28		
		2019	1				
	UFRGS	2018	2		10		
	UEPG	2015	1		6		
	UFFS	2019	1		10		
	UFSC	2016	4		129		
		2017	1				
TOTAL	15	-	42	42	923	923	10874

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Banco (2021).

Outra consideração importante que constatamos a partir dos dados extraídos do BD e sua adequada utilização é a geração de informações esclarecedoras, conforme dispostas na Figura 7, tais como uma forte tendência crescente da quantidade de publicações sobre as ações do PNAIC de 2013 a 2018, atestada pela linha pontilhada azul, representativa de uma tendência linear com os dados dos anos em questão; e, por outro lado, uma tendência decrescente significativa dos anos seguintes ao término do PNAIC, constatada pela linha pontilhada vermelha, considerando uma tendência linear entre os anos de 2019 e 2021.

Figura 7 – Quantidade de edição de obras de 2003 a 2021



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Banco (2021).

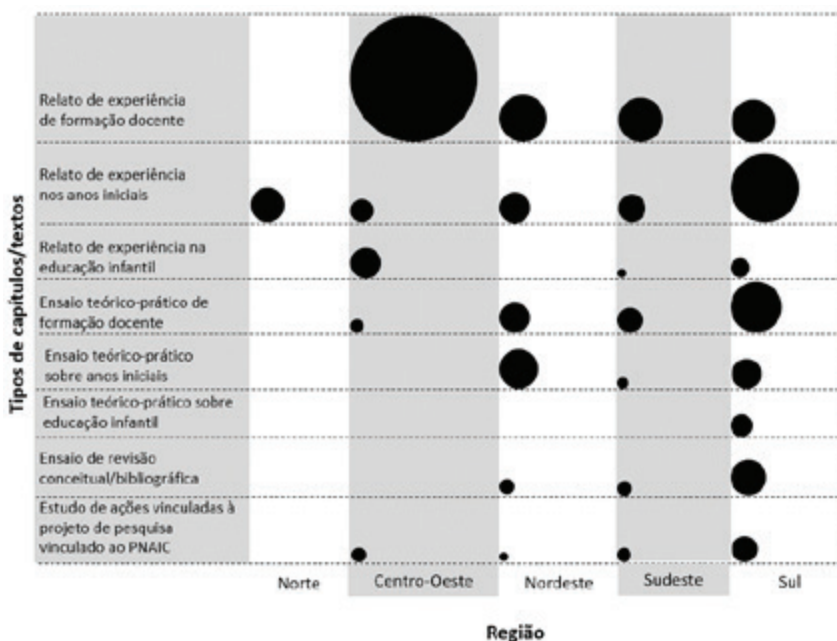
A Figura 7, por um lado, oferece pistas para pensarmos sobre as contribuições e resultados do investimento na formação docente como política de Estado, o que exige a garantia de financiamento e de condições objetivas tanto para a formação como para o trabalho docente. Nesse sentido, o PNAIC ofereceu certas condições que tornaram possível a formação docente e, conseqüentemente, favoreceu a gradativa melhoria da qualidade das práticas de alfabetização das crianças.

Esse aspecto foi observado em estudo que focalizou a proficiência na Avaliação Nacional da Alfabetização de crianças matriculadas em escolas públicas em que seus docentes participaram das formações realizadas pelo PNAIC (PIERI; SANTOS, 2021). Por outro lado, a mesma Figura

7 anuncia as consequências do desinvestimento no programa, ilustrando o que, no campo dos estudos sobre políticas educacionais, tem sido problematizado amplamente: a descontinuidade de políticas e programas de formação de professores que trabalham na educação básica.

Outra visão que podemos ter das publicações oportunizada pelo BD é ilustrada na Figura 8. A partir da sua análise, é possível perceber como os tipos de capítulo/texto se distribuem no contexto geral das publicações, considerando todas as regiões do país conjuntamente ou, então, com o olhar específico para cada uma delas. Outro elemento se refere a como se dispõem essas obras, ao analisar a intensidade de como um determinado tipo de capítulo/texto se comporta, ao considerar as diversas regiões.

Figura 8 – Distribuição dos tipos de capítulo/texto por região*



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Banco (2021).

*A área de cada círculo é representativa da quantidade de obras.

Na Figura 8, com cada área do círculo traduzindo uma quantidade de obras, ou seja, quanto maior o círculo, maior a quantidade de obras publicadas e vice-versa, ao considerar uma abordagem macro, observando todas as regiões conjuntamente, constatamos que todos os tipos de capítulo/texto foram contemplados de alguma forma. No entanto, as maiores quantidades de publicações se referem a “relatos de experiência”, sobressaindo-se “relato de experiência de formação docente” na região Centro-Oeste. Também, há espaços vazios na figura, indicativo de ausência de certos tipos de publicações em algumas regiões, assim como há regiões com maior diversificação nos tipos de capítulo/texto, como a Nordeste, Sudeste e Sul, frente a Norte e Centro-Oeste, dentre várias outras análises possíveis.

Pela perspectiva intra região, ou seja, verificar o comportamento dos tipos de publicações considerando uma região específica, notamos que a Região Norte produziu somente “relato de experiência nos anos iniciais”; a Centro-Oeste apresenta vocação para “relatos de experiência”, com altíssima concentração - grande quantidade - nos “relatos de experiência de formação docente”. A Região Nordeste permeia quase todos os tipos de capítulo/texto, dando importância relativa semelhante entre os “relatos de experiência” e os “ensaios teóricos”; a Região Sudeste também transita em quase todas as qualidades de capítulo/texto, com maior ênfase nos “relatos de experiência”, além de ser a mais homogênea em relação ao espalhamento das quantidades por tipo, com um desvio-padrão da quantidade de publicações na ordem de 12,73 obras (CO = 122,45; NE = 16,94; S = 31,97), desconsiderando a Região Norte, por ter apenas um tipo de publicação; e, por fim, a Região Sul é a única que contempla todos os tipos de capítulo/texto, com maior presença de “relatos de experiência”, sendo os relatos “nos anos iniciais” mais frequentes, além de ser a região que apresenta a maior densidade de obras do tipo “estudo teórico”.

Ao verificarmos características de distribuição dos tipos específicos de capítulo/texto nas diferentes regiões, por exemplo, “relato de experiência de formação docente” só não se fez presente na Região Nordeste e, como já ressaltado, se apresenta com altíssima frequência na Região Centro-Oeste e nas outras três regiões do país se apresenta de maneira bem uniforme.

Ainda, constatamos que “relato de experiência nos anos iniciais” é a única categoria existente em todas as regiões, com prevalência na Região

Sul, onde se configura como a categoria mais abundante; e, por fim, “ensaio teórico-prático sobre educação infantil” só é registrado na Região Sul.

A abundância de relatos demonstra a presença e o lugar ocupado pelas docentes de educação básica na autoria dos textos que compõem as obras publicadas pelas universidades públicas que coordenaram o programa PNAIC, em suas áreas de abrangência. Em razão disso, os relatos podem ser reconhecidos como testemunhos docentes, porque neles estão a força das vozes e das visões das alfabetizadoras, que expõem e refletem sobre os estudos e as práticas de ensino e de formação. Elas, ainda, discutem aspectos constituintes dos processos pedagógicos, apresentando seus desafios, dilemas e virtudes, além de dar concretude material e imaterial ao trabalho pedagógico realizado nas escolas públicas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o esforço empregado em todas as etapas de concepção, implementação e utilização do BD proporcionou um resultado muito significativo e gratificante para todos os envolvidos no processo.

Contudo, a partir dessa nossa experiência, podemos e devemos pensar em algumas mudanças no BD, buscando aperfeiçoá-lo e melhorá-lo, imaginando se elas poderiam trazer benefícios, tais como: disponibilizar o preenchimento do BD *on-line*, mantendo um fluxo contínuo de alimentação; possibilitar que o próprio usuário efetue consultas simples ou mais complexas (relacionando variáveis e estabelecendo critérios); torná-lo ainda mais amigável e autoexplicativo no que diz respeito ao preenchimento dos campos; buscar um Sistema de Gerenciamento de Banco de Dados (SGBD) livre, gratuito, confiável e de qualidade.

Entendemos que o BD pode ser utilizado, com êxito, na busca de respostas às inquietações que motivaram a sua própria construção, bem como tantas outras que foram surgindo nos movimentos dos encontros e debates. O BD foi se moldando e ganhando identidade de forma dinâmica e viva, com as necessidades apresentadas, as ideias dadas, as limitações impostas, e o que ele poderia oferecer. De fato, o BD, bem planejado, discutido, implementado, pode ser utilizado como recurso para gerar informações para o desenvolvimento de pesquisas. Mais que isso, corrobo-

ramos o que Werle (2000) aponta, isto é, que com as próprias ações de conceber, de construir e de alimentar um BD já se está fazendo pesquisa, e isto já é uma ação de construção de conhecimento.

Afirmamos, por fim, que mais rico ainda se torna o movimento de construção de conhecimentos quando há participação e trabalho coletivo envolvidos no processo de planejamento, desenvolvimento e análise das informações que um BD oferece sobre um determinado conjunto de dados. E este parece ter sido um dos legados do PNAIC, também observado nas obras publicadas: a presença das docentes, com suas subjetividades, conhecimentos e experiências, empenhadas com a sua formação e, sobretudo, com a educação e a alfabetização das crianças brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antônio de. A produção social do conhecimento na sociedade da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.19, n.1, p. 11-18, jan./abr. 2009.

BANCO de Dados Access - Obras do PNAIC preparado por UVA e GEALE-UFPel. Access, Microsoft Office Professional Plus 2016, Versão 2002. 1 arquivo, 15.335.424 bytes. Banco de Dados, 2021.

CAYRES, Paulo Henrique. **Modelagem de banco de dados**. Rio de Janeiro: RNP/ESR, 2015.

HEUSER, Carlos Alberto. **Projeto de banco de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

LOMBARDI, José Claudinei. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 183-196, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/apresentacao>

PIERI, Renan Gomes de; SANTOS, Alexandre André dos Santos. **Avaliação econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2021. (Série Documental. Textos para discussão).

ROZADOS, Helen Beatriz Frota. O Jornal e seu Banco de Dados: uma simbiose obrigatória. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 26, n. 1, abr.1997.

TEOREY, Toby et al. **Database modeling and design: logical design**. Amsterdã: Elsevier, 2011. 534p.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. As novas tecnologias e a pesquisa em história da educação. In: Luciano Mendes Faria Filho. (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação**. 1.ed. v. 1. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 45-62.

CAPÍTULO 3

AUTORIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO PNAIC

Katlen Böhm Grando
Marta Nörnberg
Nilton José Neves Cordeiro
Josiane Jarline Jäger
Luiza Kerstner Souto

Refletir sobre os impactos de um Programa de Formação de Professores de abrangência nacional, como foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo em vista as obras decorrentes desta iniciativa, pede, necessariamente, um olhar sobre quem são as autoras e os autores e uma reflexão sobre os processos de autoria docente no âmbito desse programa.

Compreendemos a autoria não apenas relacionada ao ato de escrever, mas ao processo de dar vida a uma prática pedagógica embasada, refletida e contextualizada. A autoria envolve um duplo exercício, o da descrição e o da reflexão sobre as práticas, o que requer, ao mesmo tempo, o esforço de problematizar e confrontar situações e aspectos envolvidos, por meio de um movimento reflexivo em que se articulam os saberes que emergem da docência e as discussões estabelecidas no campo dos estudos teórico-metodológicos das diferentes áreas de conhecimento. Afinal, relembRANDO Madalena Freire Weffort (1996, p. 5), “o educador lida com a arte de educar. O instrumento de sua arte é a pedagogia. Ciência da educação, do ensinar. É no seu ensinar que se dá seu aprendizado de artista”.

Para escrever um texto, reunimos e organizamos elementos sobre o que fazemos, colocando em evidência nosso pensamento, os saberes e as crenças e, também, quem somos enquanto docentes e cidadãos. Por isso, escrever é, em si, um gesto humano por meio do qual se faz arte, ciência e política. Um triplo ato em que não apenas se realiza a emancipação intelectual, mas se fortalecem a ação e o compromisso com a transformação social, com a luta em defesa da educação e da escola pública e com a produção de conhecimento científico. A escrita estabelece condições para compreender quais sentidos são atribuídos ao que se faz, na medida em que envolve um exercício disciplinado de reflexão e registro das ideias, o que produz comprometimento.

De acordo com Pineau (2000), a compreensão dos sentidos envolve três movimentos. No primeiro, estamos em busca da “significação da significação”, que nada mais é do que uma atividade cognitiva em que se colocam “as sensações e as preocupações sobre a orientação da ação entre parênteses para chegar à reflexão pura” (PINEAU, 2000, p. 44). No segundo movimento, estamos em busca da sensação, daquilo que nos permite estabelecer algum tipo de conexão com características inconscientes, dando forma a sensações que produzimos e experimentamos com base em um tipo de conhecimento mais intuitivo. Por fim, o terceiro sentido é o da direção dos movimentos, aquele em que buscamos pelas razões, que se coloca como “uma porta de entrada de política e de estratégia de ação [...] polêmica, prática, pragmática, que impõe colocar a mão na massa, implicar-se, engajar-se, decidir” (PINEAU, 2000, p. 51). Esse terceiro sentido remete para os aspectos éticos que envolvem a docência e sustentam a reflexão sobre as práticas e as decisões pedagógicas que tomamos no campo da educação.

Além dos aspectos citados, consideramos a intrínseca relação entre a autoria e o processo de desenvolvimento profissional docente. Entendemos que a escrita, entre outras formas de registro das quais dispomos, constitui-se, ao mesmo tempo, como técnica ou tecnologia e como prática por meio da qual damos forma a uma ideia. Em razão de sua potência formativa, defendemos programas de formação que valorizam e estimulam o registro sobre a prática docente e sobre as relações estabelecidas entre o que se faz e o que se estuda, atividades que permitem o desenvolvimento da autoria e da profissionalidade docente porque fomentam a prática da reflexividade pedagógica.

A reflexividade advém dos estudos de John Dewey sobre o pensamento e o pensamento reflexivo. No livro “Como pensamos” (2007), o filósofo norte-americano elencou cinco etapas do pensamento reflexivo: [1] quando surge um problema, o pensamento inicia porque a ação é interrompida; [2] a seguir, o problema é elaborado na forma de uma pergunta; [3] usando a imaginação, hipóteses e possíveis soluções são elaboradas; [4] por meio do raciocínio, as hipóteses e as condições de efetivá-las são analisadas ampliando o conhecimento que se tem sobre o problema; [5] por fim, faz-se a verificação das hipóteses.

Posteriormente, Donald Schön (2010) explorou esse conceito no contexto da formação profissional. Para o autor, a formação profissional deveria estar embasada em aspectos da prática, possibilitando que o aprendiz se deparasse com problemas reais e pudesse, a partir disso, criar mais subsídios para gerenciar esse tipo de problema. Schön propõe a epistemologia da prática, argumentando que, para enfrentar as situações complexas que ocorrem no contexto profissional, contar somente com a aplicação da teoria não é suficiente. Ele indica, assim, a centralidade da prática na formação profissional.

A perspectiva de Schön chegou ao contexto educacional e foi analisada, debatida e ampliada por diferentes autores, como Zeichner (2008), Alarcão (2008), Mizukami et al. (2002) e Pimenta (2012). As reflexões propostas no contexto educativo enfatizam a necessidade de discutir a reflexividade em seu aspecto social, questionam o simples praticismo, bem como analisam o modismo que o tema sofreu no contexto brasileiro, afastando-se de seu entendimento original.

Na tese “A escrita e a leitura de professoras em contexto de formação profissional e a reflexividade pedagógica”, Grando (2018) propõe que a escrita docente se constitui como uma potente estratégia de reflexividade pedagógica. Tanto os contextos formativos quanto a escrita das professoras instigam a reflexividade, em suas dimensões individual e coletiva. Ao realizar uma pesquisa com professoras orientadoras de estudos do PNAIC, os dados apontaram que as propostas formativas que mais estimularam movimentos de reflexividade foram as predominantemente teóricas e predominantemente reflexivas. O estudo realizado mostra que a reflexividade foi favorecida e ampliada em situações formativas envolvendo atividades voltadas ao ler, discutir e compreender aspectos teóricos ou em que a reflexão sobre a prática era embasada em aspectos teóricos.

Mensurar como as ações formativas do PNAIC refletiram nas práticas dos milhares de professores envolvidos na iniciativa, em todo o território brasileiro, nos parece, neste momento, um objetivo impraticável. De igual forma, também é impossível indicar quais foram os impactos ou transformações nos processos de desenvolvimento profissional docente, pois isso exigiria uma abordagem específica, em que se garantisse a combinação de métodos e técnicas específicas, além de requerer um estudo de abordagem longitudinal. No entanto, embora reconhecendo os limites da abordagem metodológica desta avaliação, defendemos que o esforço feito pelas IES para reunir e publicar textos elaborados pelas e pelos docentes que se envolveram com as ações de formação do PNAIC já demonstra, em tese, que há contribuições e impactos do programa nos processos educativos. Definimos como contribuições porque as obras colocam em difusão as vozes e os saberes docentes, especialmente ao revelarem um conjunto de reflexões e de entendimentos elaborados sobre diferentes temáticas que envolvem o trabalho pedagógico com a alfabetização. Mostra seu impacto quando se torna possível observar a presença de uma diversidade de sentidos e conhecimentos produzidos sobre as práticas de formação e de alfabetização, realizadas em decorrência da participação neste programa de formação continuada.

Assim, neste texto, nos dedicaremos a analisar aspectos relacionados aos autores e às autoras, no sentido estrito da palavra, que participaram das publicações decorrentes do Programa. Pretendemos, com esse movimento, encontrar pistas relacionadas a ressonâncias do processo formativo no fazer e no pensar dos mais distintos agentes que participaram do PNAIC.

No texto “O futuro ainda demora muito tempo?”, Nóvoa (2011) afirma que nas últimas décadas cresceram os estudos sobre o fazer docente. Muitos especialistas colaboram nas reflexões sobre a profissão do professor, seus desafios, sua metodologia, seus fazeres. No entanto, essas reflexões advêm de outros profissionais ligados à educação, muitas vezes analistas ou teóricos, não sendo um retrato advindo dos próprios professores. Assim, os professores “viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos” (NÓVOA, 2011, p. 17), que falam sobre os professores ou o que estes precisam fazer e, infelizmente, cada vez menos a voz dos professores é ouvida.

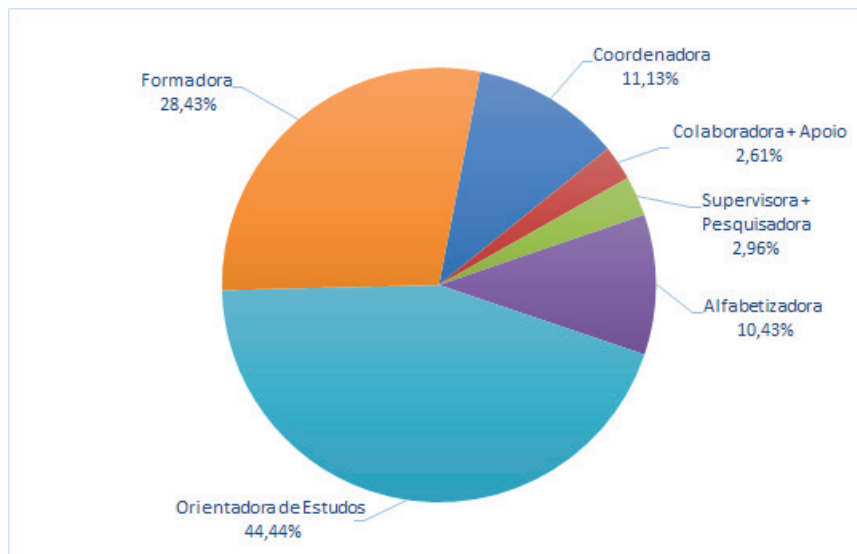
Nesse sentido, pretendemos focar certos aspectos relativos à autoria docente. Para isso, algumas questões guiaram o nosso olhar no decorrer deste estudo: Quem são as autoras das obras decorrentes do PNAIC? Que papéis essas autoras desenvolveram no Programa? As obras foram escritas, em sua maioria, por professoras universitárias ou agregam, também, reflexões advindas de professoras que atuam na educação básica? Que gêneros textuais escrevem coordenadoras, formadoras e alfabetizadoras envolvidas no Programa? O que poderia significar, para cada uma dessas diferentes autoras, a participação em uma obra com essas características? As obras publicadas dão visibilidade à atuação da docente da educação básica? De que forma? Quem fala sobre a docência? O que as obras, considerando sua organização e os capítulos que as formam, mostram em termos de temáticas e enfoques?

OBRAS DO PNAIC: QUEM ESCREVE?

Dentro do Programa, as professoras e os professores atuaram em distintas funções. As principais delas foram: coordenador (geral, adjunto, local, de formação, de gestão, estadual e regional), supervisor; formador (estadual, local e regional); orientador de estudos; professora alfabetizadora ou cursista; apoio (monitor e estagiário). Houve, também, colaboradores eventuais, que não mantiveram vínculo com o Programa, mas atuaram como palestrantes, ministrantes de oficina e pesquisadores.

Uma análise das obras possibilitou identificar a autoria dos capítulos, de acordo com as distintas funções exercidas no Programa. Identificou-se que as maiores incidências de autores nos capítulos foram de professoras que atuaram como orientadoras de estudos (44,44%), formadoras (28,43%), coordenadoras (11,13%) e alfabetizadoras (10,43%), conforme pode ser visto no Gráfico 1 - Autoria dos capítulos/textos das obras cadastradas. Destaca-se a preponderância de autoras vinculadas às redes básicas: orientadoras de estudos e alfabetizadoras somam juntas 54,87%.

Gráfico 1 - Autoria dos capítulos/textos das obras cadastradas



Fonte: Banco (2021).

*Formadora: envolve o perfil formador, formador estadual, formador local. Coordenadora: envolve o perfil coordenador geral, adjunto, regional, local, pedagógica, estadual/Undime.

Faz-se importante destacar que, em geral, as formadoras se constituíam como um grupo de docentes com maior proximidade com a Universidade (mestrandos, doutorandos e participantes de grupos de pesquisa), enquanto as orientadoras de estudos e as alfabetizadoras (cursistas), em sua maioria, possuíam vínculo e interlocução com as redes de ensino básico. Assim, para o grupo de formadoras, a publicação de suas escritas em um livro se constituía como uma atividade mais viável, uma vez que circulavam mais no meio acadêmico, enquanto para as professoras da educação básica esse tipo de atividade nem sempre costuma ser tão usual.

Nesse sentido, com o PNAIC, se observou a publicização e a circulação de textos cuja autoria é de professoras com vínculo e atuação na rede básica. Essa ampla presença de docentes como autoras dos capítulos mostra que o programa ofereceu condições para que as docentes refletissem e sistematizassem suas práticas, além de fortalecer o trabalho em rede e a interlocução entre pares, contribuindo, desse modo, para a socialização de práticas e de conhecimentos elaborados sobre os processos educati-

vos desenvolvidos. Esse aspecto retoma a reflexão proposta por Nóvoa (2011) sobre quem fala a respeito da docência. Percebe-se, portanto, que o Programa buscou agregar e valorizar as vozes das professoras da educação básica, criando oportunidade para refletirem sobre o seu contexto de atuação e sobre as situações concretas de sua prática pedagógica.

Da mesma forma, perceber a significativa participação das professoras da educação básica nas obras do PNAIC contribui no entendimento de alguns princípios propostos pelo Programa, como o engajamento, a mobilização de saberes, a constituição da identidade profissional e a prática da reflexividade (BRASIL, 2012). Esses princípios buscaram manter a professora como foco dos processos formativos, valorizando seus saberes prévios, instigando a reflexão sobre a prática docente e mobilizando-as para que se mantivessem motivadas na busca por conhecimento e valorização profissional. Pode-se afirmar que as publicações decorrentes das ações formativas do PNAIC corroboram a efetivação de tais princípios, valorizando a autoria das professoras e instigando a reflexividade pedagógica.

Percebe-se, portanto, que a voz das professoras encontrou espaços para ser proferida. No entanto, cabe refletir sobre o que as professoras escrevem. Seus textos abrangem a prática pedagógica? Abarcam reflexões teóricas? Costuram e discutem aspectos da prática com embasamento teórico?

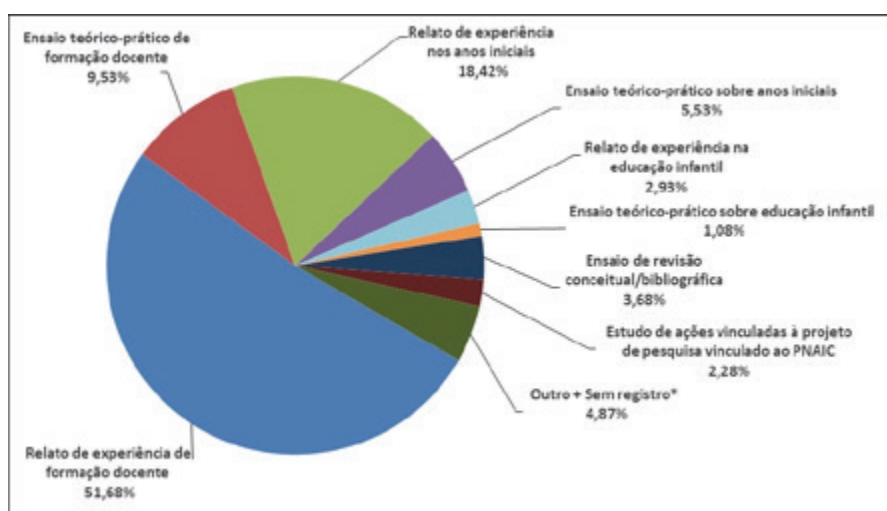
OBRAS DO PNAIC: EM QUE FORMA E SOBRE O QUE SE ESCREVE?

No Banco de Dados Access - Obras do PNAIC, foram cadastrados 42 livros decorrentes das ações formativas do PNAIC, publicados por IES localizadas nas cinco regiões brasileiras, totalizando 923 capítulos. Com o intuito de compreender melhor os aspectos da autoria e da escrita, analisamos os dados referentes aos gêneros textuais, considerando forma e conteúdo.

Assim, levantamos a possibilidade de serem textos de cunho mais teórico-reflexivo (tipo ensaio de revisão conceitual/bibliográfica) e voltados a experiências decorrentes do programa (tipo relato de experiência, ensaio teórico-prático e estudos de ações decorrentes de projetos de pesquisas). Além da tipologia textual, buscamos inferir aspectos gerais do campo em que se situava o conteúdo versado pelos capítulos.

Dentre os textos cadastrados, sobressaíram-se os capítulos voltados aos relatos de experiência de formação docente (51,68%) e relatos de experiência nos anos iniciais (18,42%). Também houve significativo percentual de ensaio teórico-prático de formação docente (9,53%) e ensaio teórico-prático sobre anos iniciais (5,53%). No Gráfico 2 - Tipos de capítulos/textos publicados nas obras cadastradas, podemos ver detalhadamente a importância relativa de cada um destes quatro tipos de textos, que perfazem 85,16% do total de capítulos registrados, bem como os demais tipos de textos, que totalizam 14,84%.

Gráfico 2 - Tipos de capítulos/textos publicados nas obras cadastradas



Fonte: Banco (2021).

*Capítulo classificado como “Outro” não se adequa às tipificações dos relatos e ensaios descritos. Capítulo “Sem registro” indica que a ele não foi associada qualquer tipificação.

Esse dado indica o lugar ocupado pelas práticas docentes no Programa, assim como a valorização dessas práticas, tanto na educação básica quanto no contexto de formação de professores. Essa foi, sem dúvida, uma meta importante do PNAIC: colocar luzes sobre as práticas docentes, visando discuti-las, problematizá-las e qualificá-las. E, ainda, sistematizá-las em contextos de formação, buscando explicitar as concepções que as sustentam, seja em sua dimensão teórica ou metodológica.

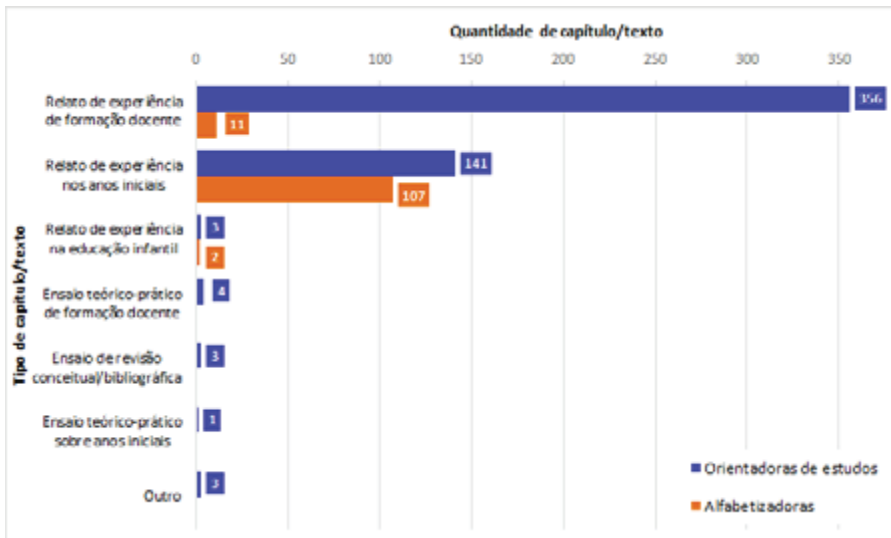
E o que efetivamente representa, especialmente às professoras da educação básica, o registro de suas vivências e práticas enquanto educadoras? Madalena Freire (1996, p. 7) instiga a pensar sobre a reflexão oral e a reflexão escrita das professoras e a profundidade alcançada por cada uma delas, de modo especial quando afirma que “a socialização da reflexão sobre a prática move o processo de formação permanente”, pois, “[p]ensar sobre a prática sem o seu registro é um patamar de reflexão. Outro, bem distinto, é ter o pensamento registrado por escrito.” A autora explica que, quando ficamos apenas no âmbito da oralidade, a ação de revisão é impossibilitada, e o que fazemos permanece no campo das lembranças. Já quando registramos nosso pensamento, somos forçadas a tomar certo distanciamento para revelar o produto do próprio pensamento, isto é, nossas ideias e entendimentos são elaborados e materializados na escrita e, por isso, podem ser colocados ao crivo da reflexão crítica. Além disso, o registro possibilita rever, corrigir, aprofundar ideias, ampliar o próprio pensar.

Nesse sentido, a reflexão escrita sobre a prática requer que a professora tome um lugar de afastamento, com o intuito de assumir um olhar estrangeiro sobre sua própria prática para, assim, descrever, analisar e compreendê-la. A escrita, além de ampliar o próprio pensar, inaugura a possibilidade da avaliação e julgamento por parte dos leitores e interlocutores, aspecto este que instiga, ainda, a professora a refletir sobre sua prática.

Frente aos dados referentes aos tipos de textos elaborados, seria possível questionar o lugar da teoria e dos aspectos reflexivos no Programa. As formações eram voltadas, essencialmente, para a prática docente, sem que se evidenciasse ou problematizasse o embasamento dessas práticas? Como participantes dos processos formativos do PNAIC, é possível afirmar que não. Os aspectos da teoria estiveram presentes nos cadernos de formação, bem como nas problematizações propostas pela equipe de formadores, chegando às orientadoras de estudos e às professoras alfabetizadoras.

Além de analisar a totalidade dos capítulos das obras, considerou-se pertinente compreender os tipos de textos escritos pelas professoras da educação básica. Assim, foi elaborado o Gráfico 3, o qual diz respeito somente aos capítulos elaborados por orientadoras de estudos e professoras alfabetizadoras.

Gráfico 3 - Tipos de capítulos/textos envolvendo autoria das orientadoras de estudos e professoras alfabetizadoras



Fonte: Banco (2021).

É significativo observar que as orientadoras de estudos – participantes do programa advindos da educação básica das diferentes redes de ensino, que participaram das formações e, posteriormente, ministraram formações nos seus municípios de origem – elaboraram textos que englobam ambos os contextos de sua atuação, ou seja, a formação docente e os anos iniciais, tendo prevalecido os textos relacionados à formação docente.

Em Tese de Doutorado, que teve como sujeitos as orientadoras de estudos que atuaram no PNAIC no ano de 2015 e anos anteriores, Grando (2018) buscou compreender os processos de leitura e de escrita dessas docentes. Os dados obtidos em um questionário respondido por 175 participantes mostraram práticas de leitura e escrita, sendo que algumas podem contribuir no entendimento do contexto docente. De acordo com os dados dessa pesquisa, os gêneros textuais escritos com maior frequência pelas professoras foram aqueles ligados ao fazer docente, como *e-mails*, relatórios, planejamentos de aulas, cadernetas de metacognição (instrumento reflexivo proposto no âmbito da formação do PNAIC - UFPel), bilhetes, pareceres descritivos, diário de classe, listas e resumos para estudos. Já os

gêneros textuais escritos com menor frequência foram os ligados à produção de conhecimento, como poemas e poesias, textos para publicação, blog pessoal, trabalhos acadêmicos e diário.

Pode-se compreender, assim, que a escrita acadêmica não costuma fazer parte do cotidiano das orientadoras de estudos. Desta forma, a escrita dos capítulos, propiciada pelo PNAIC, representou um convite ao pensar sobre o que se faz, o que se produz, como se organiza e como se pensam as práticas pedagógicas realizadas na educação básica, assim como, a experiência vivenciada no âmbito do programa.

As professoras alfabetizadoras, por sua vez, dedicaram-se mais aos textos do tipo relato de experiência dos anos iniciais, uma vez que este é, efetivamente, seu contexto de atuação. A escrita sobre a própria prática docente constitui-se como uma prática relacionada à reflexividade, um dos princípios formativos do PNAIC. Para isso, uma atividade formativa desenvolvida foi a análise de práticas de sala de aula, atividade importante que favorece a reflexividade pedagógica. Esse tipo de atividade se justifica porque possibilita ao professor estabelecer análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, o que lhe permite, ao se deparar com diferentes situações, “colocar em xeque práticas e crenças” (FERREIRA, 2012, p.13).

Ainda com base no Banco de Dados Access - Obras do PNAIC, do total de 923 capítulos, 647 capítulos foram identificados como do tipo relato de experiência. No recorte por instituições, há preponderância desse tipo de texto nas obras organizadas pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esses textos, em sua maioria, descrevem atividades e práticas de alfabetização planejadas e conduzidas por professoras que atuavam como orientadoras de estudo ou como cursistas do programa. Em termos de conteúdo, os capítulos abordam sobre sequências didáticas ou atividades realizadas com crianças do ciclo de alfabetização. Os textos trazem conceitos e conteúdos explorados com as crianças, expondo aspectos relativos aos encaminhamentos didáticos das atividades e à organização de recursos e materiais utilizados. Ademais, são ricos em termos de reflexões que as autoras fazem sobre as atividades de docência ou as percepções e avaliações que realizam sobre os processos de aprendizagem das crianças.

Além disso, entre os capítulos que compõem o Banco de Dados Access - Obras do PNAIC também se localizam, embora com menor frequência, textos em que aspectos práticos foram expostos em articulação com elementos teóricos. Com relação às características do embasamento feito, observamos uma maior referência a autores do campo da alfabetização e do letramento e uma presença de certo pluralismo conceitual em termos de abordagens epistemológicas e metodológicas, porém resguardando-se o entendimento da escrita e da leitura como prática social. Os textos ainda mostram o esforço feito para explicar e justificar as posições e as escolhas pedagógicas realizadas pelas autoras.

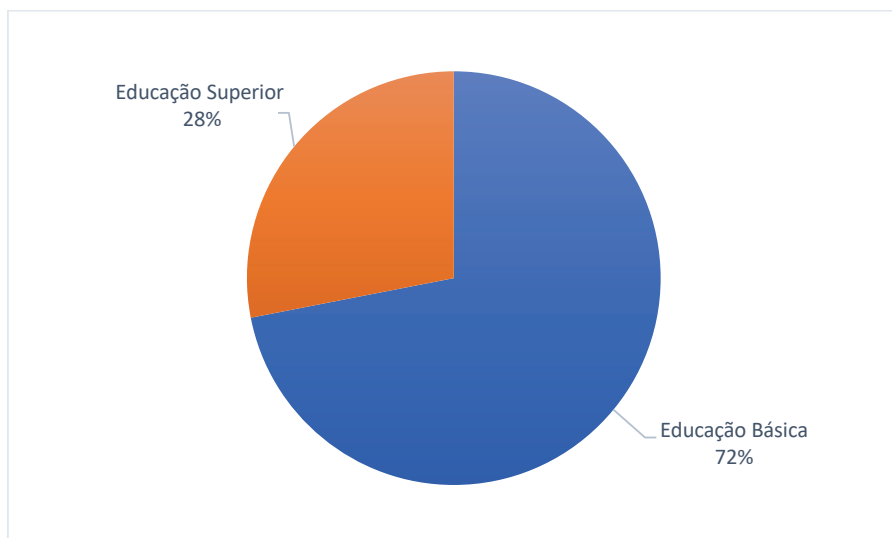
Assim, com o intuito de propiciar a reflexividade na proposta formativa do PNAIC, as instituições de ensino superior, responsáveis pela organização das formações, elaboraram distintas estratégias. A Universidade Federal de Pelotas, responsável pela formação na região meridional do Estado do Rio Grande do Sul, entre 2013 e 2016, propôs a utilização de instrumento reflexivo, denominado Cadernetas de Metacognição. Esse instrumento objetivou a escrita individual por parte das orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras, após cada encontro formativo, a partir das questões: O que aprendi? Como aprendi? O que não entendi? A dinâmica proposta englobava a leitura, ao grande grupo, daquilo que as participantes do Programa haviam escrito anteriormente. Assim, tratou-se de dois grandes movimentos: o de escrita individual e o de leitura para o coletivo.

Um estudo sobre essa dinâmica reflexiva apontou que as orientadoras participantes de estudos atribuíram grande importância aos movimentos de escrita e leitura das Cadernetas de Metacognição (GRANDO, 2018). A reflexão sobre a estratégia de escrita e de leitura das Cadernetas de Metacognição evidenciou o quão intenso e exigente são os movimentos de refletir sobre a sua própria aprendizagem e a sua prática enquanto professora. São movimentos intensos que demandam a criação de um espaço que permita a acolhida, a escuta e a reflexão entre pares. Movimentos que exigem tempo para que se possa elaborar e dizer algo sobre o que se faz, tornando explícito o que sustenta as práticas realizadas.

O Gráfico 4 - Distribuição do campo de atuação das autorias dos capítulos/textos sobre formação docente, demonstra a ampla presença das professoras da rede básica envolvidas com a escrita dos textos. Esse as-

pecto reitera os princípios preconizados pelos PNAIC, isto é, de organização e desenvolvimento de processos formativos voltados para a reflexão sobre as práticas docentes. Também mostra que o programa estimulou e garantiu condições para que as professoras alfabetizadoras pudessem sistematizar e compartilhar conhecimentos sobre como planejam e conduzem as práticas de ensino voltadas para a alfabetização inicial por meio de produção bibliográfica.

Gráfico 4 - Distribuição do campo de atuação das autorias dos capítulos/textos sobre formação docente*

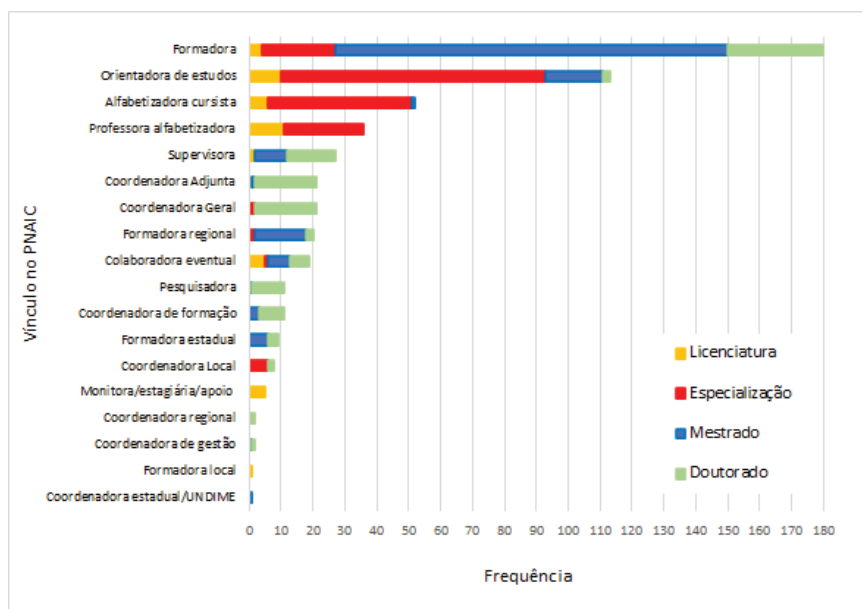


Fonte: Banco (2021).

*Tipo de texto: Relato de experiência e Ensaio teórico-prático.

No próximo Gráfico 5, ainda considerando apenas os Relatos de experiência e Ensaio teórico-prático de formação docente, podemos observar a composição das autorias em termos de titulação e vínculo no PNAIC. Vemos as presenças maiores de algumas titulações em determinadas categorias: prepondera o mestrado entre as formadoras; a especialização entre as orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras; o doutorado entre coordenadores e supervisores da formação.

Gráfico 5 - Relação entre a titulação máxima e o vínculo no PNAIC das autorias de capítulos/textos



Fonte: Banco (2021).

As informações do Gráfico 5 mostram a significativa presença de autoria de docentes vinculadas à educação básica, como é o caso da orientadora de estudos e da alfabetizadora cursista, em comparação com os perfis vinculados à Universidade, como é o caso da formadora e da supervisora. Além do aspecto relativo à autoria, no que se refere ao enfoque dos capítulos das obras, chamamos a atenção para o tema da formação docente, assumido como assunto a ser debatido e refletido pela professora da educação básica. Isso reafirma os princípios organizadores do programa, fortalecendo, também, a posição política e pedagógica de que a formação e a reflexão sobre as práticas precisam ser planejadas e realizadas por quem com elas está envolvida, isto é, pelas e pelos docentes que atuam nas salas de aulas dos anos iniciais.

OBRAS DO PNAIC: QUAIS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE?

Finalizando, é pertinente retomarmos as questões que foram ponto de partida para a análise do banco de dados, no que diz respeito à autoria das obras. Ao iniciarmos este Capítulo, realizamos uma série de indaga-

ções propulsoras do olhar remetido aos dados cadastrados. As questões foram: Quem são as autoras das obras decorrentes do PNAIC? Que papéis essas autoras desenvolveram no Programa? As obras foram escritas, em sua maioria, por professoras universitárias ou agregam, também, reflexões advindas de professoras que atuam na educação básica? Que gêneros textuais escrevem coordenadoras, formadoras e alfabetizadoras envolvidas no Programa? O que poderia significar, para cada uma dessas diferentes autoras, a participação em uma obra com essas características? As obras publicadas dão visibilidade à atuação da docente da educação básica? De que forma? Quem fala sobre a docência? O que as obras, considerando sua organização e os capítulos que as formam, mostram em termos de temáticas e enfoques?

Estas questões-guias foram abordadas durante as reflexões, tecidas em uma trama que envolveu os dados de forma mais crua, bem como a reflexão teórico-analítica sobre eles. No que diz respeito à autoria, os capítulos das obras decorrentes do PNAIC abrangeram as contribuições tanto de profissionais atuantes no ensino superior e que possuíam carreira acadêmica (perfil das formadoras e parte das coordenadoras) quanto das docentes da educação básica (perfil das orientadoras de estudos, alfabetizadoras e parte das coordenadoras). Este último, ou seja, das professoras da educação básica, totalizou mais de 50% das autorias.

As informações anteriores nos parecem de grande relevância, uma vez que se constituem como elementos que atestam a preocupação com princípios do Programa, como a valorização profissional, o engajamento docente e a reflexividade. Deste modo, percebe-se a intencionalidade de fomentar os movimentos de interlocução entre teoria e prática, bem como a reflexão sobre a prática e a visibilidade dada ao trabalho das docentes da educação básica, já que as obras procuraram agregar contribuições dos diversos perfis de participantes do PNAIC.

Ao analisarmos os tipos de textos publicados, percebemos a predominância de relatos de experiência de formação docente, os quais abrangem pouco mais da metade (51,68%) dos capítulos cadastrados no banco de dados. Na sequência, com 18,42% de incidência, estão os relatos de experiência nos anos iniciais. Houve, ainda, significativo percentual de ensaio teórico-prático de formação docente (9,53%) e ensaio teórico-prático sobre anos iniciais (5,53%). A leitura que realizamos desses dados nos motiva a pensar sobre a importância do processo formativo vivenciado pelas

autoras, mas, também, das reflexões sobre a educação básica, provocadas pela formação, assim como sobre as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas nas salas de aula da escola básica.

Um olhar específico para o que foi escrito pelas professoras da educação básica confirma a centralidade do processo formativo, uma vez que os textos sobre a formação docente se sobressaíram, porém, foi significativo o quantitativo de textos sobre os anos iniciais do ensino fundamental, que em sua maioria versam sobre práticas de ensino realizadas com as crianças, contemplando, principalmente, o campo da alfabetização e do letramento e, de forma secundária, as práticas de escrita e leitura articuladas com as demais áreas de conhecimento.

No que diz respeito somente aos textos que tiveram como tema a formação docente, as autoras desses textos foram, em sua maioria, as professoras da educação básica (72%), enquanto as atuantes no ensino superior totalizaram 28%. Esse dado nos permite observar que o PNAIC se constituiu como um programa em que a formação entre pares envolveu e mobilizou as docentes da educação básica, que participavam na condição de orientadoras de estudo e cursistas, a refletirem e elaborarem reflexões sobre seu trabalho pedagógico. Além disso, permite-nos afirmar que o PNAIC criou condições espaço-temporais e materiais para que a voz da professora alfabetizadora fosse articulada, ganhando forma e textualidade, especialmente por meio das diferentes práticas propostas no âmbito do programa, entre elas, a do registro reflexivo sobre a prática, o que se materializou na significativa autoria de textos que compõem as obras do PNAIC.

O esforço colaborativo entre docentes da Universidade e da Escola Básica é o último aspecto destacado. Por meio de uma interlocução contínua realizada ao longo de cinco anos de vigência do programa, práticas de estudo e de reflexão pedagógica foram fortalecidas entre as alfabetizadoras e, também, em diálogo teórico-prático com docentes das Universidades coordenadoras da formação. De igual modo, também o trabalho colaborativo direcionado à construção de processos educativos qualificados foi favorecido, tanto em termos de riqueza de abordagens teórico-metodológicas como de produção de recursos e materiais didáticos. Esforço realizado para garantir o direito das crianças brasileiras à alfabetização e o direito das docentes à formação continuada.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BANCO de Dados Access - Obras do PNAIC preparado por UVA e GEALE-UFPEL. Access, Microsoft Office Professional Plus 2016, Versão 2002. 1 arquivo, 15.335.424 bytes. Banco de Dados, 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC, SEB, p. 7-21, 2012.
- DEWEY, John. **Como pensamos**. La relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona; Buenos aires; México: Paidós, 2007.
- FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação de professores: princípios e estratégias formativas. Brasília: MEC, SEB, p. 7-21, 2012.
- GRANDO, Katlen Böhm. **A escrita e a leitura de professoras em contexto de formação profissional e a reflexividade pedagógica**. 2018. 323f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- NÓVOA, António. O futuro ainda demora muito tempo? *In*: NÓVOA, António. (org.). **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PINEAU, Gaston. O sentido do sentido. *In*: NICOLESCU, Basarab et al. (org.). **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.
- SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- WEFFORT, Madalena Freire (org.). **Observação, registro, reflexão: Instrumentos metodológicos I. Série Seminários**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica da “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

CAPÍTULO 4

TEMÁTICAS EM DESTAQUE NAS OBRAS DO PNAIC

Josiane Jarline Jäger
Luiza Kerstner Souto
Marta Nörnberg
Nilton José Neves Cordeiro
Katlen Böhm Grando

[...] é pela escrita das palavras pensadas que deixamos legados para aqueles que chegam e, ainda, chegarão.

(NÖRNBERG, 2016, p. 2)

Pensar a escrita como legado nos permite pensar na sua potencialidade enquanto registro histórico. Pensar o registro histórico no âmbito de processos formativos de professoras, bem como no âmbito de políticas públicas de formação, é de fundamental importância para que um legado profissional seja resguardado. Assim, é neste contexto que as escritas das professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) são levadas em conta. Essas escritas revelam o legado deixado por uma ampla formação continuada, a qual reverberou na formação de professoras alfabetizadoras de todo o país, a partir do ano de 2013.

Dessa forma, olhamos para estas escritas buscando encontrar indícios e vestígios referentes ao legado que o PNAIC deixou e possibilitou quanto à formação das professoras alfabetizadoras, além dos efeitos e impactos

em suas práticas pedagógicas. Por terem escrito sobre essa formação, as professoras deixam um registro histórico por meio das obras e capítulos de livros, os quais permitem que esse legado possa ser acessado. Afinal, é olhando para as experiências realizadas e o que se pensou sobre elas que os processos formativos, as práticas e as políticas públicas podem ser analisadas e qualificadas. Aspecto que qualifica a análise quando se considera o que as professoras dizem e pensam, visto que eram as sujeitas centrais da política.

Compreendemos que este é um movimento necessário no contexto educacional e político, visto que somos constantemente assolados pelo *pathos* do novo (ARENDDT, 2016). Rapidamente, se assumem os estudos e práticas anteriores como ultrapassados, adotando-se novas metodologias que se anunciam como redentoras dos problemas educacionais. Concomitante a esse processo no Brasil, vivemos a descontinuidade de políticas de formação de professores, aspecto que reduz as possibilidades de enfrentamento dos problemas educacionais. A troca de governos implica na mudança e na interrupção de políticas educacionais.

O PNAIC foi um programa que teve uma duração maior em comparação a outros programas. Iniciou em 2013, encerrando-se em 2018. Além disso, uma característica singular do programa foi o fortalecimento do diálogo entre comunidade de formadores de professores e comunidade de professores (NÓVOA, 2007), visto que as universidades públicas conduziram a formação nas diferentes regiões do país e as professoras da Educação Básica atuaram como formadoras de seus pares. Outro aspecto relevante deste programa diz respeito à concepção dos materiais de formação, que envolveu, em sua formulação, grupos de pesquisa com larga experiência investigativa nas diferentes áreas de conhecimento. Além disso, o PNAIC assumia um conjunto de preceitos acordados entre o Ministério da Educação e as associações de pesquisa e o movimento docente.

De maneira oposta, o atual programa de formação, intitulado Tempo de Aprender, proposto em decorrência da Política Nacional de Alfabetização (PNA), decretada pelo presidente Jair Bolsonaro, eleito em 2018, ignora as pesquisas realizadas no campo da alfabetização no Brasil, ao mesmo tempo em que se intitula como programa baseado em evidências científicas. O programa coloca como “recomendação” a adoção do método fônico de alfabetização, citando como referenciais de base autores estadunidenses e europeus. Contudo, a ideia de um método como solução para a alfabetização já foi superada pelas pesquisas realizadas por Magda

Soares (2003, 2016). Isso mostra que os formuladores do programa Tempo de Aprender negam as investigações realizadas por grupos de pesquisa brasileiros do campo da alfabetização.

A PNA, quanto ao seu contexto de produção, cita o relatório “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”, publicado em 2003, reeditado em 2007 e, pela última vez, em 2019. Embora aprovado em 2003 pelo Poder Legislativo na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, este relatório não foi assumido pelo MEC em 2003 e não se impôs heemonicamente na época. Cabe ressaltar que esse relatório assumido como diretriz na elaboração da atual PNA possuía, em seu grupo de trabalho, políticos, pesquisadores, empresários da educação e autores de materiais didáticos que privilegiam o método fônico, como o presidente do instituto Alfa e Beto (SOUZA; RICHTER; SILVA; SOUZA, 2021). Assim, a política de alfabetização atual explicita um projeto de nação em disputa (DEMENECH; PAULA; PASINI, 2021).

Viabilizar o debate público sobre essas políticas pode explicitar como os interesses de grupos privados influenciam a formação de professores, elemento desconhecido para muitos educadores e para a sociedade em geral. Em nosso país, não só há falta de espaço para debate sobre as políticas realizadas, como também há censura praticada pelo governo do atual presidente Jair Bolsonaro, que impediu, recentemente, a publicação de um estudo que mostra os impactos econômicos positivos do PNAIC.

Isso escancara a influência de interesses privados e de grupos específicos cerceando a pesquisa e a discussão sobre as políticas educacionais. Podemos observar a continuidade do que Hannah Arendt (2017) explicitou sobre a era moderna: o declínio do domínio público e da política e a supervalorização do domínio privado e, conseqüentemente, a sobreposição de interesses de grupos específicos aos interesses públicos.

Portanto, escrever sobre os indícios deixados a partir da formação do PNAIC, através da análise de capítulos e obras escritos por professoras alfabetizadoras em processo de formação, reitera o compromisso em olhar para o passado, para com o distanciamento necessário refletir sobre as experiências realizadas no contexto de uma política pública de formação de professores.

Assim, o presente texto tem por objetivo colocar luzes sobre as principais temáticas destacadas pelas professoras participantes do PNAIC no conjunto de obras que foram resultado desta formação continuada. Es-

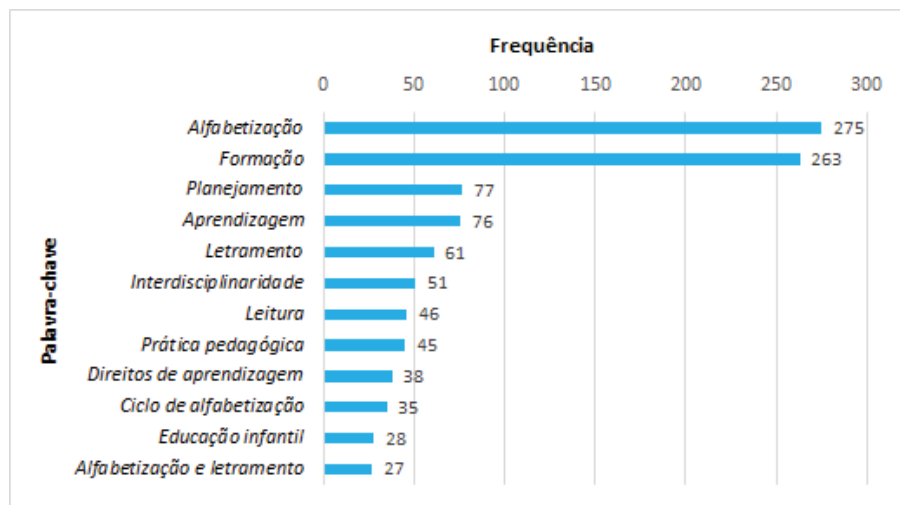
As obras são oriundas de universidades públicas de diferentes regiões do Brasil, as quais conduziram os processos de formação.

É importante salientar que as temáticas ressaltadas a seguir são resultado de buscas em torno de 42 obras categorizadas no Banco de Dados Access – Obras do PNAIC (2021). A partir dos dados gerados nesse banco, fez-se o esforço de encontrar elementos que mais se sobressaíram na análise das obras. Ao fazer essa análise, buscou-se perceber: quais foram as temáticas mais abordadas pelas obras? O que as temáticas mais recorrentes no conjunto de capítulos de livros revelam sobre as repercussões geradas pelo PNAIC na formação e nas práticas das professoras?

AS TEMÁTICAS EM EVIDÊNCIA: ALFABETIZAÇÃO E PLANEJAMENTO

O conjunto de obras produzidas no âmbito do PNAIC mostra a variedade de temáticas enfocadas nos encontros formativos ao longo dos anos. No Gráfico 1, é possível observar as palavras-chave que foram atribuídas aos capítulos organizadas por ordem de frequência.

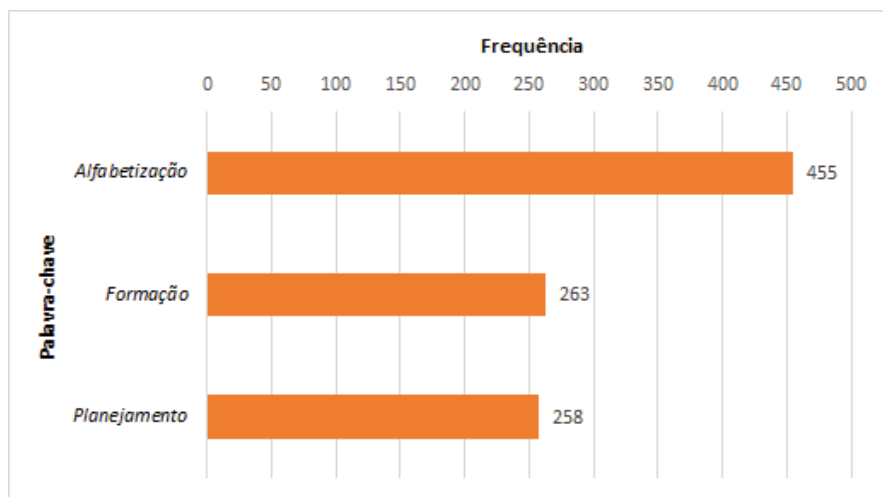
Gráfico 1 – Palavras-chave mais frequentes no conjunto dos capítulos de livros



Fonte: Banco (2021).

No Gráfico 2, após realizar o agrupamento de temáticas afins, observam-se três palavras-chave principais.

Gráfico 2 – Frequência das principais palavras-chave



Fonte: Banco (2021).

A palavra-chave que aparece em evidência é *alfabetização*, o tema gerador da política que tinha como uma das ações ofertar formação continuada para professoras do ciclo com o objetivo de alfabetizar crianças até os 8 anos de idade. Para a composição da classe *alfabetização*, foram consideradas as seguintes palavras-chaves: alfabetização; letramento; leitura; sistema de escrita; escrita; alfabetização e letramento.

O termo *formação*² indica a segunda palavra-chave mais frequente, computando as seguintes palavras: formação; formações; formação continuada-continua; formação de professores; formação continuada de professores e formação docente. A frequência entre *alfabetização* e *formação* mostra a relevância do programa, pois abrange os dois temas centrais que foram mobilizadoras do programa PNAIC. Também permite levantar algumas questões: a centralidade da alfabetização como objeto de estudo, reflexão e sistematização das práticas no âmbito do PNAIC (sejam elas de ensino no ciclo ou de formação docente); a importância do PNAIC como espaço de

² A temática da formação não terá ênfase neste texto, visto que será abordada no capítulo "Autoria e desenvolvimento profissional docente no PNAIC".

formação que contribui para ampliar e qualificar as práticas de alfabetização e conseqüentemente repercutiu na aprendizagem das crianças.

Já a terceira temática mais frequente é *planejamento*. Na sua composição foram consideradas as seguintes palavras-chaves: planejamento; prática pedagógica; projeto didático; sequência didática, interdisciplinaridade, direitos de aprendizagem, ciclo de alfabetização.

Adentrando no tema da alfabetização é possível observar diferentes tendências nos modos de compreendê-la no contexto do PNAIC através das abordagens e referenciais teóricos mencionados nos capítulos. Esse aspecto reitera a presença do pluralismo como perspectiva epistemológica no âmbito da implementação das políticas educacionais (TELLO; MAINARDES, 2015; MAINARDES, 2018).

Aplicamos um conjunto de palavras-chave predefinidas, escolhidas a partir do primeiro movimento de preenchimento do banco de dados (2021) que apontava para as abordagens construtivista, sociointeracionista e discursiva. A seguir, aplicamos no banco de dados as palavras que remetiam a busca pelo nome das abordagens e pelos referenciais teóricos que as sustentam conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Busca de palavras de acordo com abordagens teóricas e referenciais de base

psicogênese
construtivismo – teoria construtivista – perspectiva construtivista
sociointeracionista – sociointeracionismo
discursivo(a) – discursividade – enunciativa
Piaget
Vygotsky
Ferreiro – Teberosky
Bakhtin – bakhtiniana
Magda Soares
Artur Morais

Fonte: Os autores

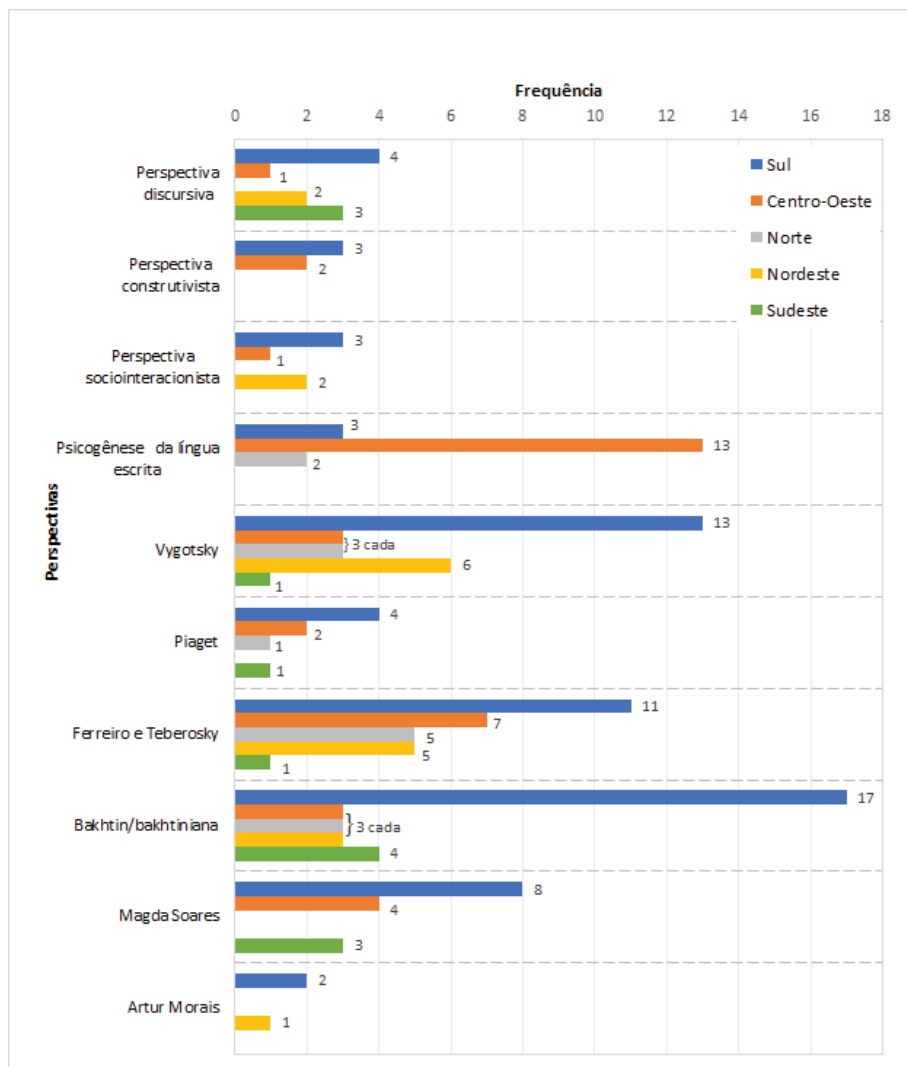
Os cadernos de formação do PNAIC tinham, como referenciais de base, teóricos da abordagem construtivista e sociointeracionista. A abordagem que entende a alfabetização como processo discursivo não é mencionada nos cadernos, o que indica que os referenciais foram trazidos para a discussão pelas docentes das IES e das redes de ensino envolvidas com o PNAIC. Possivelmente, a abordagem da alfabetização como processo discursivo é parte do escopo de estudo de determinados grupos de pesquisa e docentes que, ao participarem da formação, também a transformam por suas experiências, as quais partem de diferentes pontos de vista sobre um mesmo objeto.

Um estudo realizado por Ferreira e Nörnberg (2020) aponta a diversidade de concepções de alfabetização que professoras participantes das formações do PNAIC apresentaram durante a formação. Essa variedade de concepções de alfabetização e estudos em torno do tema é pontuada pelas autoras como reflexo de uma distorção da teoria da psicogênese da língua escrita e do conceito de letramento, o que fez com que vários pesquisadores e alfabetizadores buscassem maior explicitação de conceitos e outras formas de ensino em torno da alfabetização.

Segundo as autoras, percebe-se que, em um momento mais inicial do PNAIC, as professoras referem a alfabetização vinculada a modelos tradicionais, os quais privilegiam, na aprendizagem inicial da língua escrita, apenas uma de suas facetas e, conseqüentemente, apenas uma metodologia centrada no processo de cópia e memorização. Em um momento mais adiantado da formação do PNAIC, havendo discussões de textos, ideias e palestras sobre a temática, é possível perceber que as “definições de alfabetização são ressignificadas como processo de apropriação do sistema de escrita alfabética” (FERREIRA; NÖRNBERG, 2020, p.55).

Como pode ser observado no Gráfico 3, a Região Sul é onde prevalecem mais capítulos com menções às 3 abordagens e aos autores que as sustentam, fato que ficou em evidência, visto que 20 obras (das 42) do banco de dados pertencem à Região Sul. Em seguida, a Região Centro-Oeste se sobressai nas menções à Psicogênese da língua escrita e à Ferreira e Teberosky.

Gráfico 3 – Perspectivas epistemológicas



Fonte: Banco (2021).

Assim, surge a questão: teria a formação do PNAIC colaborado para superar equívocos e crenças disseminadas em torno da abordagem construtivista? Há elementos que podem corroborar afirmativamente. Nos resumos dos capítulos, aparecem excertos como “Hoje, nos posicionamos frente aos erros e acertos que ocorreram com a entrada do construtivismo

nas escolas.” (Região centro-oeste, filtro 8³, BANCO, 2021), aspecto que pode ter sido explicitado pelos estudos realizados na formação do PNAIC, visto que os cadernos de formação tematizavam os equívocos e crenças disseminados em torno do construtivismo com base em Magda Soares, autora que também é referenciada de modo recorrente no conjunto dos capítulos que constituem Banco (2021).

Os equívocos explicitados por Magda Soares (2003) em torno da compreensão parcial do construtivismo dizem respeito às crenças de que o processo de alfabetização aconteceria de forma “espontânea”, sem a necessidade de um ensino explícito e sistemático para que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabética, bastando apenas o contato com materiais de escrita. Nesse sentido, as concepções disseminadas de alfabetização e de letramento no momento da entrada da teoria construtivista no país, assim como a organização do ensino em ciclos e a progressão contínua do ensino (no aspecto da não reprovação), podem ter gerado um processo de perda da especificidade da alfabetização.

Historicamente, a questão da alfabetização em nosso país é tomada de controvérsias e disputas. Segundo Soares (2016), observamos um movimento pendular que dicotomiza tradicional e progressista, privilegia uma faceta ou função do processo de alfabetização em detrimento de outras, a eleição de um método como solução dos problemas ou a desmetodização como alternativa. Contudo, entendemos que o PNAIC se estabeleceu na contramão deste movimento pendular, que assume um método ou teoria como solução do fracasso da alfabetização.

Ao reunir grupos de pesquisa do campo da alfabetização para elaboração dos materiais de formação e ao envolver diversas universidades públicas do país na condução dos processos de formação, cria-se um movimento contra o desperdício das experiências de pesquisa realizadas no Brasil. Um dos grandes objetivos da formação continuada no âmbito do PNAIC era oportunizar às professoras, por meio da formação, o estudo de conhecimentos específicos e inerentes à alfabetização, bem como investir na discussão sobre alfabetização como processo sistemático que abrange diversas facetas.

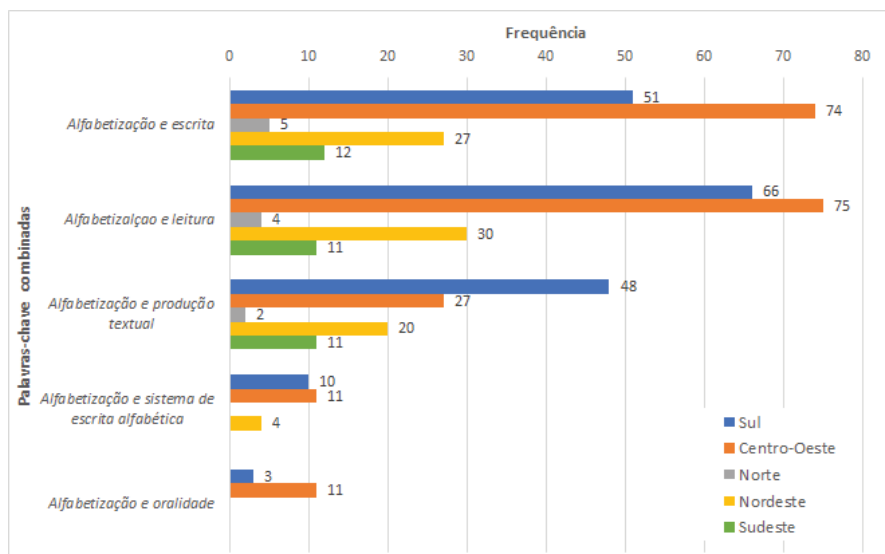
Em vista disso, colocamos o questionamento: A formação continuada do PNAIC pode ter colaborado na recuperação da especificidade da alfabetização? Se observarmos que a palavra-chave mais atribuída aos capítu-

³ O filtro 8 abrange as informações a seguir: UF; Obra; Sigla (da Universidade); título do capítulo; Tipo de texto; Resumo do capítulo (presente na obra e elaborado pela pesquisadora-avaliadora).

los pelas pesquisadoras-avaliadoras é “alfabetização” podemos responder de maneira afirmativa.

Embora a combinação das palavras alfabetização e sistema de escrita alfabética apareça de modo menos frequente em relação às outras combinações que podem ser observadas no Gráfico 4, quando buscada de modo isolada, a palavra sistema de escrita alfabética e SEA – parte do descritor do subeixo análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética – aparece no filtro 8 em 140 instâncias, o que se amplia consideravelmente ao buscar no conjunto das publicações, aparecendo em 652 instâncias. A palavra linguística aplicada no filtro 8 aparece em 41 instâncias (aparece junto palavras como: análise, consciência, faceta ou unidade), enquanto no conjunto total das publicações aparece em 656 instâncias. Também no conjunto total das publicações às palavras discursividade, textualidade e normatividade – descritores do subeixo da análise linguística – aparecem respectivamente em 18, 48 e 9 instâncias. As palavras gêneros textuais aparecem em 754 instâncias e produção textual em 330 instâncias.

Gráfico 4 – Quantidade de capítulos/textos apresentando palavras-chave combinadas, por região geográfica.



Fonte: Banco (2021).

No Gráfico 4, observamos as palavras “alfabetização e escrita” e “alfabetização e leitura” buscadas de modo combinado, aparecem em equilíbrio, as primeiras aparecem em 169 capítulos, ao passo que as segundas aparecem em 186 capítulos. Esses dados quantitativos demonstram as diferentes funções e facetas da alfabetização sendo abarcadas no conjunto dos capítulos, o que reflete o pensamento pedagógico que foi colocado em ação a partir do processo formativo.

Ao retomarmos os dados do Gráfico 3, que apresenta as diferentes perspectivas epistemológicas presentes no conjunto dos capítulos, estabelecemos uma relação com as diferentes *camadas de aprendizagem* da alfabetização explicitadas por Soares (2016). Entendemos que cada abordagem coloca ênfase em uma das camadas de aprendizagem, embora não desconsidere as demais. Na *abordagem construtivista* a ênfase está na primeira camada “aprender o sistema de escrita alfabética”; já a *abordagem sociointeracionista* coloca ênfase na segunda camada “ler e escrever textos: usos da escrita”; e, por fim, a *abordagem discursiva* enfatiza os “contextos culturais e sociais de uso da escrita” (grifos nossos).

Como já mencionado anteriormente, os cadernos de formação do PNAIC trazem elementos das abordagens construtivista e sociointeracionista e a abordagem discursiva é colocada em discussão a partir do envolvimento dos diferentes sujeitos com a condução do programa e da participação das docentes na formação.

A síntese que pode ser feita a partir dessas diferentes abordagens é a de que elas fornecem elementos que auxiliam as professoras a elaborarem seus planejamentos não a partir de um método “infalível”, mas de uma metodologia que possa contemplar as diferentes camadas da alfabetização. Assim, os conhecimentos em torno da aprendizagem das crianças fornecem subsídios para que a professora pense o que e como ensinar. Dessa maneira, a identificação das hipóteses de escrita das crianças fornece indícios dos conhecimentos que as crianças já possuem. E, assim, a professora pode pensar em situações de ensino para que a criança progrida nas aprendizagens num processo de alfabetizar letrando, sendo a escrita considerada como prática social.

Nos cadernos de formação do PNAIC, é possível perceber uma ênfase em torno do planejamento do trabalho docente. Em todas as unidades

da área de Língua Portuguesa o planejamento é trazido como elemento fundamental para a prática no ciclo de alfabetização. O tema do planejamento é enfocado de diversas formas: como meio de organizar e orientar a prática do professor frente ao currículo escolar (organização de conteúdos, tempo, rotinas); como instrumento que garante os direitos de aprendizagens das diferentes áreas do conhecimento; como possibilidade de explorar diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico; como integrador das diferentes áreas do conhecimento.

Pelo fato de a temática do planejamento ser bastante enfatizada nos cadernos de formação, provavelmente, esse tópico também foi bastante abordado nas formações. Isso pode ser reforçado pelo fato desta temática aparecer com recorrência nos capítulos analisados: 258 dos 923 capítulos tiveram como palavra-chave atribuída pelos pesquisadores avaliadores a palavra planejamento conforme consta no Gráfico 2. A partir disso é possível pensar que a própria formação do PNAIC possibilitou uma ampliação em termos de planejamento da alfabetização, principalmente apresentando modalidades organizativas do trabalho pedagógico que proporcionam o trabalho interdisciplinar e integrado das diversas áreas do conhecimento.

Para além de ampliar os conhecimentos sobre o como planejar e novas modalidades organizativas do trabalho pedagógico, o foco sobre o processo de planejar como temática de estudo nos encontros de formação parece ter instigado as professoras a compartilharem seus planejamentos por meio da exposição oral para seus pares na formação e, também, de forma escrita ou visual. Isso é demonstrado quando encontramos no conjunto das obras do Banco de Dados Access – Obras do PNAIC (2021) um repertório importante de relatos de experiência que mostram atividades desenvolvidas pelas professoras em suas turmas e os impactos da formação. O capítulo “A autoria e o desenvolvimento profissional docente” deste livro apresenta, no seu Gráfico 2, o percentual de relatos de experiência nos anos iniciais e relatos de experiência de formação docente, 18,42% e 51,68%, respectivamente. Ainda, o gráfico mencionado evidencia a existência de textos do tipo ensaio teórico sobre os anos iniciais, sendo 5,53%, e ensaio teórico prático de formação docente, sendo 9,53%. Embora o número de tipos de texto que enfocam a formação docente seja maior, muitos deles enfocam a formação nos processos de ensino e práticas dos anos iniciais.

Quando analisamos capítulos que possuem “planejamento” em seu título, encontramos 13 dos 923 capítulos cadastrados. Esses títulos circulam entre: a importância do planejar, as bases epistemológicas do planejamento, o planejamento de professoras alfabetizadoras, planejamento de projetos didáticos, planejamento como ferramenta de organização e êxito da prática pedagógica na alfabetização e planejamento ligado à autonomia docente.

Já o termo *projeto* pode ser encontrado em 22 capítulos, os quais versam sobre a modalidade organizativa *projeto* enquanto possibilidade de planejamento interdisciplinar (sendo que o termo *interdisciplinar* aparece em 21 títulos dos capítulos); os textos ainda compartilham experiências desenvolvidas com as crianças no contexto de projetos didáticos que giram em torno da literatura infantil, jogos, matemática, reciclagem, família, sustentabilidade, reciclagem, brincadeiras e artes. Já o termo *sequência didática* foi encontrado nos títulos de 18 capítulos. Pudemos perceber, em relação ao termo sequência didática, que o foco desta se voltava para o trabalho específico da alfabetização e letramento.

Outro termo frequente nos títulos que se vincula ao planejamento é *prática*, a qual aparece associada a docente, pedagógica, educativa, totalizando 87 menções nos títulos. Ainda, o termo prática aparece associado com os termos contribuições, ressignificação, mudança, transformação, melhoria, qualidade, aprimoramento, teoria, estudo, reflexão, superação de práticas excludentes, além de letramento, alfabetização, entre outras. Por fim, o último termo inserido na categoria planejamento é *ciclo de alfabetização*, que por sua vez aparece associado a termos como: progressão das aprendizagens, materiais didáticos, práticas de alfabetização, cultura lúdica, leitura, organização do trabalho pedagógico, inclusão, direitos, tecnologias digitais, matemática, avanços nas aprendizagens das crianças, educação fiscal e consumo consciente, música, arte, gêneros textuais, produção textual, heterogeneidade, entre outros.

Trouxemos esses registros e termos associados à categoria do planejamento com o intuito de mostrar um pouco da diversidade de temáticas enfocadas pelas professoras e suas escritas, aspecto que revela a riqueza da formação continuada do PNAIC, capaz de gerar uma multiplicidade de reflexões e ações nos contextos formativos e escolares.

Se olharmos a temática do planejamento com a percepção de que as formações do PNAIC tinham por objetivo oferecer subsídios teórico-práticos para professoras alfabetizadoras, é possível afirmar que esse tema foi bastante enfatizado em consequência do próprio foco principal do programa: a alfabetização em articulação com as demais áreas do conhecimento. Logo, a temática do planejamento acabou sendo reflexo de toda uma formação que incidiu em questões teóricas, até chegar na prática do contexto da sala de aula e como qualificar esta prática, por meio do planejamento das professoras.

Ao entendermos que há uma complexidade de conhecimentos que precisam ser postos em articulação para que a ação pedagógica ocorra, o planejamento docente torna-se indispensável para que ela tenha uma intencionalidade e atinja os objetivos previamente demarcados. Nesse sentido, o planejamento não deve ser compreendido como um meio de “aplicabilidade” do trabalho do professor, mas, sim, como um instrumento que assegura os direitos de aprendizagens das crianças; amplia as possibilidades metodológicas do professor para desenvolver determinado conteúdo; possibilita o registro e reflexão do professor, constituindo sua documentação pedagógica e a explicitação do seu raciocínio pedagógico. Pensando especificamente no planejamento do ciclo de alfabetização, esse processo envolve os conhecimentos particulares do desenvolvimento da escrita e da leitura, proporcionando à criança a entrada no mundo da cultura escrita.

Ao trabalhar questões conceituais e metodológicas de diferentes áreas do conhecimento, e em especial da alfabetização, o PNAIC proporcionou que as bases para a construção de um planejamento para o ciclo fossem ampliadas pelas professoras. Para além disso, ao se trabalhar com a questão do planejamento, recupera-se a compreensão do ofício do professor, o qual possui como atividade específica da sua profissão o estudo e o planejamento.

No e com o PNAIC, colocou-se a professora alfabetizadora como autora da sua prática, a qual, para planejar, coloca em articulação conhecimentos de diferentes naturezas: da didática, do currículo, da pedagogia, da cultura científico-cultural, entre outros (NÖRNBERG, 2018). Tudo isso inserido em seu contexto de atuação, com a realidade da escola e de cada um de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 13. ed. 2. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro Barbosa. 1. reimp. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BANCO de Dados Access – Obras do PNAIC preparado por UVA e GEALE-UFPEL. Access, Microsoft Office Professional Plus 2016, Versão 2002. 1 arquivo, 15.335.424 bytes. Banco de Dados, 2021.

DEMENECH, Flaviana; PAULA, Flávia Anastácio de; PASINI, Juliana Fátima Serraglio. Quando a “Alfabetização baseada em ciência” é sonegação e negação: perguntas sobre Política Nacional de Alfabetização (PNA) e programa governamental Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.10, n.2, p.680-697. maio/ago.2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60162>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; NÖRNBERG, Marta. Evolução e mudanças nos conceitos de alfabetização e letramento em professoras participantes do PNAIC. **Cadernos de Educação – UFPEL**, v. 64, p. 44-63, 2020.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.23, p.1-21, 2018.

NÖRNBERG, Marta. Formação de professores como ação humana: Reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contextos de ensino e pesquisa. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED-SUL, 11., 2016. Curitiba-PR. **Anais [...]**. Curitiba: Ed. Setor de Educação da UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-6-Forma%C3%A7%C3%A3o-de-Professores.pdf>.

NÖRNBERG, Marta. O ato de planejar: dimensão ética e política da docência. *In*: NÖRNBERG et al. **Alfabetização e áreas do conhecimento: ensino, aprendizagem e formação de professores: volume 1**. Porto Alegre: Evangraf, 2018, p.115-130. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2018/09/COLECAO_PNAIC-UFPEL-vol.1.pdf.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. Palestra Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/687>. Acesso em: 24 jun. 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reinvencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 10 de ago. 2021.

SOUZA, Vilma Aparecida de; RICHTER, Leonilce Matilde; SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Raquel Aparecida. Editorial – Política Nacional de Alfabetização: interesses em dis-

puta. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.10, n.2, p. 498-505, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62449/32297>. Acesso em: 10 jul. 2021.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.10, n.1, p.153-178, jan./jun. 2015.

CAPÍTULO 5

A FORM(AÇÃO) PNAIC: REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Isabella Cavallo
Lídia de Sousa Silva
Marcia Oliveira Ferreira

Ser mestre, educador é um modo de ser e um dever ser. Ser pedagogo de nós mesmos. Ter cuidado com o nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa com nós mesmos sobre formação.

(ARROYO, 2000, p.42)

Para Miguel Arroyo, o professor vive constantemente em seu percurso um processo de autoformação humana e profissional. De acordo com o pesquisador, o processo de autoformação também se evidencia e se amplia ao longo da atividade profissional, o que, no caso deste estudo, envolve aquelas e aqueles que se dedicam à alfabetização escolar. Neste texto, busca-se analisar aspectos da formação docente expostos em obras produzidas por pesquisadores e professores brasileiros sobre as experiências do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A seguinte indagação conduz a reflexão: Quais são as contribuições e limites do PNAIC para a prática alfabetizadora?

Para isso, as vozes das professoras participantes do PNAIC apresentadas pelas obras analisadas são trazidas para serem discutidas e cotejadas com contribuições do campo teórico dedicado à formação continuada. É importante dizer que os excertos analisados decorrem de processo de filtragem das informações inseridas no Banco de Dados Obras do PNAIC (BANCO, 2021). O diálogo e a reflexão sobre os excertos selecionados são feitos com base nos estudos de Francisco Imbernón, Marie-Christine Josso e Maurice Tardif. Com relação à alfabetização, são tomados os estudos de Maria do Rosário Mortatti e Magda Soares. Esse recorte foi realizado porque, para tratar da formação continuada apresentada nas obras analisadas, foi necessário compreender o processo histórico da alfabetização e a importância dos sentidos de letramento, algo que caracteriza o PNAIC e a formação por ele preconizada.

A pesquisa no Banco de Dados foi feita considerando-se momentos diversos de implementação da política e do programa PNAIC (2013 a 2018) e tomou como base as palavras formação, formação continuada e prática de alfabetização. Diante de distintos arranjos estruturais, cabe destacar que todos os textos presentes nas obras analisadas foram significativos, sobretudo os relatos de experiência elaborados pelos formadores locais, professores, assim como os textos de pesquisadores universitários que atuaram como coordenadores do Pacto.

Cabe ainda lembrar que os textos dos cadernos de formação, base para as discussões nos encontros formativos, também foram produzidos por docentes universitários e das redes básicas, o que por si só já torna a formação continuada do PNAIC distinta de outras experiências realizadas. Por fim, com base na análise das obras publicadas pelas instituições envolvidas com a coordenação do programa, percebe-se a riqueza e a diversidade de modos e propostas de desenvolvimento das ações formativas, o que, via de regra, já assevera a peculiaridade de cada estado e município, junto com a instituição coordenadora, na produção de uma formação situada e contextualizada.

Com relação à formação continuada do PNAIC, uma professora alfabetizadora de Alta Floresta, Mato Grosso, faz a seguinte reflexão:

Vimos a importância da metodologia sugerida na aprendizagem dos conceitos matemáticos, das ciências, oralidade, produções textuais dentre outros, de forma contextualizada e, percebemos o quanto isso melhora nossa prática pedagógica. Envolve nosso aluno e o faz pensar, despertando o interesse pelo assunto e com isso uma participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem. No entanto essas atividades diversificadas e desafiadoras exigem do professor planejamento e acompanhamento efetivo para que se possa realizar as intervenções necessárias. Os desafios são extremamente necessários para uma melhora nos resultados do nosso trabalho. Tempo é algo importante e que necessita ser revisto para as próximas formações de tamanha relevância como o PNAIC. (BANCO, 2021)

Nesse registro, vê-se que a formação continuada é entendida como uma atividade desafiadora, que emerge do que se faz na escola. Além disso, aponta para a prática pedagógica e, por isso, exige uma tomada de posição, pois é ela que possibilita a mudança profissional e, quiçá, a mudança pessoal para todos os atores envolvidos, sejam eles formadores ou cursistas.

A formação continuada possibilita ao professor o estudo efetivo e as condições necessárias para realizar reflexões sobre suas ações, inclusive a busca e o esforço de realizar teorizações sobre a sua prática docente. Nessa perspectiva, o professor “se torna sujeito dessa formação no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação” (JOSSO, 2010, p. 78). Nesse sentido, o professor se constitui como sujeito-autor de suas ações e não como um mero receptor de informações. Ele se torna sujeito de seu processo autoformativo na medida em que baliza sua prática a partir da compreensão de teorias e as confronta novamente com a prática.

A ação reflexiva é o cerne da formação continuada, na qual o professor revisita seus conhecimentos e suas atitudes, compreende as teorias que

embasam sua prática pedagógica e, a partir daí, redimensiona a docência e as práticas de ensino. Conforme pondera Imbernón (2010, p. 40), a formação continuada pode “potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias”. Esse entendimento de formação continuada reforça que a atividade desenvolvida por um profissional docente é impulsionadora da ação de analisar e refletir sobre a docência, o que se faz por meio da relação prática - teoria - prática e da atenção às condições de trabalho necessárias para o exercício da profissão.

Desta forma, a formação continuada é condição *sine qua non* no processo formativo de professores e, por isso, precisa ser permanente e adequada às necessidades profissionais. O professor pode contextualizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem ao mesmo tempo em que redimensiona sua profissionalização, ao tecer reflexões sobre ações, anseios, desejos, direitos, responsabilidades e desafios no que tange à definição dos objetivos relacionados à alfabetização.

Os relatos das professoras alfabetizadoras Dilça e Violeta ilustram aspectos que se articulam com os princípios formativos do PNAIC: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento; a colaboração e os conceitos centrais de ensino (sistema de escrita alfabética, capacidades de leitura e de produção de textos, conhecimentos das diferentes áreas, ludicidade, alfabetização e letramento).

dou destaque ao trabalho com a heterogeneidade em aula, aos direitos de aprendizagem que estão presentes nos componentes curriculares, o trabalho interdisciplinar, o uso dos diversos gêneros textuais, principalmente no ensino da leitura e da escrita. [...] é importante observar e considerar a singularidade de cada criança. Considero importante a definição dos direitos de aprendizagem por componente curricular, pois deixa claro o que o aluno deve aprender e o que o professor deve ensinar e também buscar outros direitos para a criança. E, por último, o trabalho com os diversos gêneros

textuais. O uso dos textos da esfera social para o ensino da leitura, da escrita e também em outras disciplinas, pois estes facilitam o trabalho interdisciplinar. (BANCO, 2021)

Enquanto cursista, a formação ofereceu bastante subsídios para refletir e mudar minha forma de agir em sala de aula, principalmente em ponderar quais os objetivos eu queria alcançar com os alunos e como fazer para tal. (BANCO, 2021).

A superação de desafios inerentes à prática pode ser compreendida com base em aportes do campo da história da alfabetização no Brasil. Os estudos dessa área mostram diversos elementos de contextualização e trazem problemáticas referentes ao processo de alfabetização, como a alternância dos métodos de alfabetização para o ensino da Língua Portuguesa.

Essa perspectiva histórica também é fundamental na compreensão acerca das tentativas e soluções adotadas para superar o fracasso escolar no país. Em vista disto, sempre houve certa intencionalidade do uso de algumas propostas no âmbito da alfabetização escolar, como, por exemplo, a compreensão da língua como mero código e desvinculada de uma prática social.

A história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (MORTATTI, 2008, p.95)

O conceito de alfabetização vem se reafirmando a cada década, mas foi somente a partir dos anos de 1980 que ele se ampliou, dando início ao desenvolvimento do termo letramento. Em linhas gerais, para fins didáticos, Soares (2004) explica que a alfabetização converge para o domínio

e a competência de ler e escrever, ao passo que o letramento refere ao uso da leitura e da escrita como prática social. Trata-se, de acordo com a posição da autora, de uma distinção teórica, pois

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2009, p. 47).

Ao enfatizar que a alfabetização é um processo de compreensão e expressão de significados, Soares reforça o aspecto social dessa concepção, mostrando que a alfabetização tem funções e fins diferenciados. Nessa perspectiva, a alfabetização visa instrumentalizar o sujeito para sua ação no meio social porque entende a escrita e a leitura como práticas sociais, isto é, como ferramentas que permitem agir no mundo em situações concretas, em que o ler e o escrever são requeridos.

Contudo, sabemos que, em nossa sociedade, há interesses divergentes que nos levam a refletir que a busca por soluções no campo da alfabetização não está imune às tensões e às contradições próprias das dinâmicas políticas que incidem diretamente na gestão da educação pública. Vemos que as políticas públicas desenvolvidas e em desenvolvimento no âmbito da formação continuada, por exemplo, representam um grande passo para uma melhor qualidade da educação.

Desde o final do século passado, a formação continuada de professoras vem ganhando destaque no cenário educacional e, por isso, muitas questões advêm daí. São questões que mostram a contínua necessidade e urgência de que as professoras se apropriem da conjuntura atual e acompanhem as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, para que, assim, atualizem seus saberes e ressignifiquem suas práticas pedagógicas na sala de aula.

É assertivo apontar que tanto a teoria quanto a prática da formação continuada estão em crescente transformação, mas algumas questões sus-

citam o entendimento quanto a quais saberes precisam ser revitalizados, quais modelos e concepções merecem ser seguidos e quais modalidades de formação continuada atendem ao público em questão. Por isso, Imbernon (2010) defende a tomada de consciência de que a teoria e a prática da formação devem ser revistas e atualizadas para atender às professoras em seus percursos profissionais.

Assim, pode-se dizer que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, enquanto política pública nacional de formação continuada para os professores alfabetizadores, criado pelo MEC em 4 de julho de 2012, através da Portaria nº. 867, no governo Dilma Rousseff, na gestão de seu ministro Aloizio Mercadante Oliva, e inspirado no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), desenvolvido no estado do Ceará, procurou exercitar a escuta e a atenção às demandas dos professores no que se refere à sua formação e às práticas de alfabetização das crianças no ciclo inicial do ensino fundamental.

Nos textos das obras produzidas pelas universidades, há relatos de experiência de formadores locais e de professores cursistas que reiteram modos de desenvolvimento diferentes imprimidos ao programa, em razão da particularidade de cada estado e município. Declênia Barbosa Fernandes da Silva, coordenadora local do município paraibano de Araruna/PB, faz o seguinte depoimento sobre o processo de formação dos alfabetizadores:

As formações em alfabetização e letramento e em alfabetização matemática têm possibilitado discussões sobre conhecimentos necessários, melhores metodologias a serem trabalhadas, como também sobre habilidades e competências que se esperam que os alfabetizando adquiram ao assimilarem cada eixo temático abordado, permitindo um olhar mais global para o desenvolvimento do aluno. (BANCO, 2021)

A formação continuada pode estabelecer-se como o processo de re-visitação das atividades docentes, possibilitando ao professor construir novas estratégias que, de fato, contribuíssem para o desenvolvimento de

um projeto formativo em que ele pudesse desenvolver atitudes de apreensão conceitual e de elaboração de estratégias e metodologias de alfabetização que dialogassem com a realidade dos alunos e da escola. Nesse sentido, as formações do PNAIC podem ter logrado certo êxito, conforme denotam os relatos feitos nas obras, porque, ao partir das necessidades e demandas das docentes, o programa valorizou o acesso a múltiplas práticas, que eram tomadas como objeto de estudo visando seu aprofundamento conceitual e teórico.

Sobre essa dinâmica, Tardif (2002, p.21) explica que “o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho.”

Considerando a amplitude do programa, que cobriu todo território nacional, estendendo-se ao longo de 7 anos de vigência, algumas concepções de formação foram edificadas fortemente como uma marca do PNAIC. Uma delas é a formação de rede e em rede, a qual destaca o papel central do professor alfabetizador e a presença dos coordenadores pedagógicos e equipe gestora de cada município, o que ratifica a importância desses agentes e a necessidade de consolidação de equipes dispostas a manter o diálogo contínuo com as instituições de ensino superior públicas.

A condição em que o PNAIC se desenvolveu, sem que houvesse uma intenção prévia de se constituir enquanto formação *de* rede, e não só *em* rede, revela a importância dos coordenadores pedagógicos e da equipe gestora para o desenvolvimento da política, não somente pela estrutura proposta inicialmente, que fora sendo modificada até o último ano de vigência do Pacto, mas pelas mudanças ocorridas nos municípios.

Coordenadoras pedagógicas, orientadoras de estudos e formadoras locais tiveram a possibilidade de organizarem e promoverem, junto às professoras alfabetizadoras, condições para que reflexões teórico-metodológicas ocorressem e, conjuntamente, fossem pensados desdobramentos em termos de proposições e avanços significativos na prática e nas dinâmicas de alfabetização escolar.

Na formação de rede não há organização hierárquica. Pretende-se que a rede se constitua como uma coletividade, um conjunto de pessoas com os mesmos compromissos, tentando alcançar os mesmos objetivos, se esforçando na mesma direção. A formação de rede atinge a rede de ensino inteira: todos os professores, todos os gestores, todos os profissionais que atuam em todas as escolas, com o objetivo de promover o avanço na qualidade do ensino em todas as escolas igualmente, e no mesmo ritmo. (SOARES, 2014, p. 150)

As práticas desenvolvidas por meio da formação de rede permitem que o avanço não seja somente voltado para resultados, mas, sim, para o movimento de gerar e fortalecer ações de formação e ensino articuladas. A formação em rede, da forma como o PNAIC propôs, também fortaleceu a articulação entre o Ministério da Educação, as universidades e os municípios que, juntos, organizaram-se em rede para oferecer cursos aos professores em exercício. No entanto, vê-se que, na história da educação e das práticas de formação e alfabetização, há presença constante de questões “dificultadoras” típicas da rotatividade de governos, que interrompem a continuação e a permanência de ações exitosas desenvolvidas nesse âmbito.

Em relatos das obras produzidas pelas IES, localiza-se o questionamento das mudanças ocorridas de quatro em quatro anos quanto à gestão do município e, conseqüentemente, a insegurança que gerava, pois muitas delas colocavam em dúvida a permanência e a continuação das ações iniciadas no âmbito da formação e das práticas de alfabetização. Em alguns casos, registra-se, inclusive, a mudança completa da equipe de gestão da secretaria de educação e das equipes pedagógicas, demarcando a descontinuidade de ações de formação e alfabetização.

Entretanto, é inevitável não perguntar se, com a formação de rede e em rede proposta pelo PNAIC, algo perdura ou se há algum movimento decorrente no sentido de preservar o que se construiu durante o tempo de vigência do programa. Afinal, fica sempre o desafio de, a cada nova gestão, que traz consigo características, objetivos, pressupostos político-ideológi-

cos específicos, agir como docentes para manter projetos em andamento ou sucumbir, a cada quatro anos, à agenda do governante.

A experiência do PNAIC mostrou a importância de os municípios terem suas equipes, mesmo em situações de mudanças de gestão, bem como de se manter o diálogo com as universidades, o que permitiu que ocorresse um movimento de formação em que não se instituiu a *prática pela prática*, mas a relação prática-teoria-prática. Movimento de diálogo e reflexão em que professores reelaboraram saberes iniciais, em confronto com suas experiências práticas vivenciadas em seus respectivos contextos escolares. Afinal, “é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes, como praticam, ou seja, aquele que constantemente reflete na/e sobre a prática.” (BANCO, 2021).

Ainda se observou que a formação do PNAIC reverberou de diferentes modos na formação docente, inclusive incidindo na continuidade dos estudos em outros âmbitos.

Dados mostram que a equipe de Formadoras Regionais reunia-se em torno de uma tarefa específica, a docência, uma vez que todas eram formadas em cursos de licenciatura. Sobre essa profissão, vale frisar que os saberes que a envolvem vão além do domínio de certos conhecimentos. Por isso, parte-se do pressuposto de que, para ser professor (a), não basta saber o conteúdo, ter bom senso ou gostar de crianças, como habitualmente é explicitado em âmbito de senso comum. Todas as formadoras deram continuidade aos estudos por meio de um curso de Pós-Graduação, seis realizaram uma especialização na área da Educação e quatro concluíram o curso de Mestrado em Educação. (BANCO, 2021)

É fato que o programa teve docentes vinculados às universidades e às redes públicas como agentes fundamentais na construção e no desenvolvimento das práticas de formação e de alfabetização. Sobretudo,

evidenciou a importância da valorização dos conhecimentos e das práticas docentes realizadas na educação básica, que foram tomadas como mote central da formação. De igual modo, favoreceu uma formação pensada e executada entre pares, que possibilitou a relação teoria e prática e a mobilização da rede de formação de professores alfabetizadores, principais legados do PNAIC.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BANCO de Dados Access – Obras do PNAIC preparado por UVA e GEALE-UFPEL. Access, Microsoft Office Professional Plus 2016, Versão 2002. 1 arquivo, 15.335.424 bytes. Banco de Dados, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a incerteza e a mudança**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie Cristine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MORTATTI, Maria do R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509/13277> Acesso em: 9 set. 2021.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Letrar é mais que alfabetizar**. 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/20676137-Letrar-e-mais-que-alfabetizar.html>. Acesso em: 23 mar. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 6

O QUE NOS DIZEM OS FORMADORES E OS ALFABETIZADORES SOBRE AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO?

Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira
Lycia Helena Pôrto Gomes

As discussões em relação à formação continuada dos professores tornaram-se recorrentes em pesquisas educacionais, em virtude da reconceitualização das formações. Anteriormente, os processos formativos eram baseados no conceito de capacitação, mas os paradigmas foram deslocados e o foco passa a estar no potencial de autocrescimento do professor, nas suas representações, atitudes e motivações. A formação continuada é de capital importância e tem como protagonista o professor valorizado, que ocupa o centro das atenções e intenções dos projetos formativos na área educacional (GATTI, 2009).

Tomando como referência o contexto educacional brasileiro, marcado por avanços e retrocessos, a complexidade da formação continuada tem sido tratada com contornos restritos, ou seja, com projetos de curto prazo, para atender a demandas específicas de cada etapa de ensino. A necessidade de se estabelecer uma proposta mais ampla, face às exigências vindas do processo de formação e de trabalho apresentadas pelos professores e por muitas pesquisas nessa área, não tem sido determinante no planejamento de políticas educacionais.

Dessa maneira, é necessário superar a ideia da formação continuada como “um amontoado de cursos esporádicos e fragmentados, derivados de experiências alheias, cujos fins também são alheios a quem os realiza”

(SANTOS, 2011, p.6). É imprescindível, pois, ampliar as reflexões sobre os princípios e finalidades das políticas de formação continuada sem esquecer-se da permanente defesa da profissionalização dos professores, mediante uma sólida formação e a alteração das condições de trabalho.

Dentro desse contexto, Tardif (2014, p. 243) nos instiga a repensar que, ao almejar que os professores sejam sujeitos do conhecimento, é necessário “dar-lhes tempo e espaço, para que possam agir como sujeitos autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão”. Nesse sentido, o tempo e o espaço destinados à formação continuada podem permitir que os alfabetizadores desenvolvam, por meio da reflexão e da partilha com seus pares, novas formas para encontrarem respostas para as questões do cotidiano escolar. Essas reflexões contribuem na tomada de decisões de forma cooperativa e, decerto, provocam inovações na prática educativa.

Coadunando com essa perspectiva de formação continuada, propomo-nos a traçar considerações sobre o processo formativo concretizado pelo Pacto. Algumas indagações delineiam o percurso investigativo: “O discurso pedagógico produzido pelo Ministério da Educação, ao lançar o Pacto, chegou da mesma forma às escolas de todo o país?”, “Como foi o processo de formação de formadores que levou esse discurso aos alfabetizadores?”, “Quais princípios nortearam a formação dos alfabetizadores?” e “Os textos apontam para a utilização de quais estratégias de formação?”.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, exploratória e, quanto aos procedimentos metodológicos, se classifica como bibliográfica e documental, de forma a dar suporte à proposta da investigação. Neste capítulo, que integra a pesquisa interinstitucional “Rede Dialógica de Formação Continuada: Avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, trazemos o olhar dos professores e formadores na tentativa de responder às questões acima apresentadas.

Para construir essa perspectiva, contamos com um acervo composto por 42 livros, organizados por 15 Instituições de Ensino Superior das cinco regiões do país, no período entre 2013 e 2018, totalizando 923 textos abordando o PNAIC. Essas publicações compõem o Banco de Dados Access – Obras do PNAIC (2021), sobre o qual nos debruçamos, utilizando como filtros algumas palavras pertencentes ao campo semântico da formação

continuada: estratégias de formação, sequência didática, planejamento coletivo, formação entre pares, ludicidade, jogos, construção de materiais, socialização, troca ou compartilhamento de experiências; além da listagem geral dos títulos dos capítulos e separação das obras por regiões.

Os referenciais para compreender melhor o caminho metodológico foram: Alarcão (2001); Alferes e Mainardes (2018); Bernstein (1996); Gatti (2003); Tardif (2014); Trindade e Cosme (2001), além de Mizukami (2006). Apresentamos o estudo em três partes: a primeira trará considerações sobre o processo de recontextualização da política educacional; a segunda apresentará observações sobre a formação dos formadores e, a terceira, sobre o processo formativo dos professores alfabetizadores. Observaremos, então, dois processos formativos específicos, porém, complementares: os formadores regionais, diretamente ligados às universidades, desenvolveram formação continuada com os orientadores de estudo, ou formadores locais, que, por sua vez, promoveram a formação dos professores alfabetizadores.

SOBRE A RECONTEXTUALIZAÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Desde sua criação até a sua finalização, o Pacto revela-se como uma proposta grandiosa, tanto no sentido de seu alcance geográfico quanto do seu objetivo. Afinal alfabetizar todas as crianças até o 3º ano não é tarefa fácil. Essa política educacional, que envolveu milhares de pessoas em sua implantação, suscitou debates, embates, inegáveis conquistas sociais, além de grandes avanços educacionais.

Nesse rico legado, vamos direcionar inicialmente nosso olhar investigativo sobre como se concretizou o discurso pedagógico do PNAIC nos espaços de formação. Reportamo-nos, para tal, a Bernstein (1996, *apud* Alferes; Mainardes, 2018) para compreender os processos de recontextualização que caracterizam o discurso pedagógico. Segundo o sociólogo, os três principais campos do dispositivo pedagógico são: produção, recontextualização e reprodução do discurso. Esses campos se inter-relacionam de forma hierárquica, sendo o nível *macro* referente ao contexto no qual as políticas são elaboradas; o nível *meso*, ao ponto de recontextualização e o nível *micro* remete ao ponto de reprodução.

A política pública que instaurou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, idealizada e produzida pelo MEC situa-se no campo de produção que corresponde ao nível *macro*. Esse discurso oficial reflete princípios e concepções do grupo gestor da época, coadunando com a demanda por necessidade de elevação dos indicadores educacionais do país. Configura-se, então, como princípio norteador, a alfabetização na perspectiva discursiva, em que se busca formar alunos autores e leitores. Nessa concepção, a apropriação do sistema de escrita alfabética associa-se à natureza social da linguagem em que os sentidos são construídos a partir do compartilhamento social.

No nível *meso*, essa política atravessa a sua primeira transformação, sendo recontextualizada. Os documentos oficiais nacionais referentes ao Pacto embasam os planejamentos estratégicos das secretarias municipais, que devem atender, inclusive, às suas responsabilidades diante da adesão ao Pacto. Cada município se organiza, conforme suas próprias demandas, possibilidades e grau de envolvimento com a proposta. O discurso, então, desloca-se de seu contexto original de produção – âmbito federal – e coloca-se no âmbito municipal, relacionando-se aos discursos locais. Essa recontextualização não acontece da mesma forma em todos os municípios, considerando que seus contextos, valores, prioridades e envolvimento políticos são diferentes.

Corroborando a ideia acima, vejamos, pelo olhar da coordenadora local, como o Pacto influenciou positivamente na organização das políticas educacionais no município de Paranatinga, no Estado de Mato Grosso:

A Secretaria Municipal de Educação (SMEC) passou a discutir sobre a responsabilidade para organizar as políticas da rede de ensino destinadas ao ciclo de alfabetização. A gestão da Educação Municipal também passou a fazer palestras de valorização das boas experiências de alfabetização dos professores que se destacam com estratégias de alfabetização bem-sucedidas. A SMEC avançou na gestão, no sentido de compreender que a base da educação é a proposta curricular (HEINEN, 2016, p.104. Coordenadora local. PNAIC/MT).

Também neste campo, situam-se as recontextualizações dos materiais produzidos para subsidiar as formações. Cada formador das 39 Instituições de Ensino Superior públicas, cada orientador de estudos, em seu respectivo município, ao planejar seus encontros de formação, reflete sobre os materiais e orientações recebidos, relacionando-os às suas vivências pessoais e profissionais e aos diálogos estabelecidos com o seu grupo, construindo, assim, o seu próprio discurso formativo.

As publicações que compõem o acervo sob análise trazem relatos que caracterizam diferenças nesse processo de recontextualização. Alguns formadores, por exemplo, sentiram necessidade de incluir a discussão de determinados conceitos e, até, ao organizar seminários locais, de trazer a contribuição de outros educadores. Tal evidência é positiva, tendo em vista que a política não é engessada, permitindo que atenda melhor às especificidades de cada região.

Essas especificidades, por outro lado, podem representar grandes desafios. Algumas regiões encontraram dificuldades na logística para viabilizar a participação dos educadores nas ações de formação continuada, tendo em vista a irregularidade de sua distribuição demográfica, como, por exemplo, a Região Centro-Oeste.

Para viver uma vida, necessitamos de coragem, e foi assim que ingressei no Pacto. Fui convidada para ser Orientadora de Estudo do município de São José do Xingu, MT, quando outras colegas já haviam desistido. O prazo foi apenas o de arrumar as malas e enfrentar mais de 1000 quilômetros de viagem para participar da primeira capacitação. Foram dias cansativos, mas enfrentados com disposição (BARROS, 2015, p.168. Orientadora de Estudo. PNAIC/MT).

[...] uma das Formadoras Locais (FLs) de minha turma percorria cerca de 1.200km de Aripuanã até chegar a Cuiabá (LIMA, 2019, p.175. Orientadora de Estudo. PNAIC/MT).

As estratégias utilizadas nesses municípios para a organização da formação não são as mesmas se compararmos com a cidade do Rio de Janeiro, por exemplo.

Após a produção e recontextualização do discurso (BERNSTEIN, 1996, *apud* ALFERES; MAINARDES, 2018), temos o terceiro campo que acontece nas salas de aulas, em nível *micro*, e consiste na reprodução do conhecimento, após serem produzidos e recontextualizados. Nesta etapa, os alfabetizadores, participantes de formações com orientadores de estudo, trabalham o conhecimento modificado, repensado e, algumas vezes, ampliado, a partir dos discursos e materiais vivenciados nos encontros.

Ampliando esse caminho de recontextualização dos discursos e materiais, que destaca o contexto como transformador, trazemos a contribuição de Gatti (2003), ao ressaltar a importância de a formação continuada contemplar aspectos socioafetivos e culturais, além dos cognitivos. O professor é um ser psicossocial e as ações educativas que buscam mudanças devem estar correlacionadas ao ambiente, ao contexto, ao meio sociocultural em que vivem. Segundo Gatti (2003), a formação continuada deve criar ambiente propício para o entrelaçamento do contexto sociocultural com novas informações.

Observemos o que nos relata a orientadora de estudos que desenvolveu formação continuada com os professores do campo no município de Canarana/MT:

Mas o que me prendeu foram as aldeias, nestes locais totalmente isolados não há comunicação, seja ela celular ou internet. Em uma, nem energia elétrica tem. [...] Não há livro didático para os alunos, as coleções, jogos, materiais didáticos enviados pelo MEC estavam jogados na sala dos “professores” ou cozinha sem uso, pois são alfabetizados na língua materna, ou seja, qual a importância de um material em língua portuguesa a eles? Naquele momento da visita me caiu a ‘ficha’ qual a importância do programa para os povos indígenas da minha cidade? Pensei e repensei a respeito da minha prática enquanto orientadora. [...] Decidi, então, que a par-

tir daquele momento teriam formação adequada e voltada para a realidade presente em suas comunidades, tinham o momento de formação junto com os outros e sozinhos para discutirem o que era adequado à sua comunidade (FERLA, 2015, p.74. Orientadora de Estudos. PNAIC/MT).

A orientadora de estudos exemplifica a necessidade de considerar os aspectos socioafetivos e culturais no planejamento da formação: houve necessidade de alteração no tratamento da informação: o objeto de estudo do PNAIC é a língua portuguesa como língua materna. Para o grupo de professores indígenas, a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, acontecendo a alfabetização na língua indígena. O relato nos mostra que a professora desenvolveu, com os professores indígenas, estratégias para alfabetização, respeitando as especificidades da comunidade. É a recontextualização indispensável do discurso em busca do alcance dos objetivos da formação.

Conforme nos afirma GATTI (2003), o contexto de interação, em que há respeito pela identidade social e tradições culturais, possibilita que novos conhecimentos sejam construídos, desencadeando mudanças na prática educativa.

Os capítulos das obras compiladas no Banco de Dados (2021), objetos do presente estudo, indicam que a recontextualização do discurso oficial do PNAIC possibilitou o atendimento às especificidades, ao contexto, dos diferentes espaços de formação. Este foi o caminho delineado pelas práticas desenvolvidas tanto no âmbito da formação dos formadores quanto na formação dos professores alfabetizadores.

SOBRE A FORMAÇÃO DE FORMADORES

Ao analisar as publicações, em uma perspectiva horizontal, com o recorte da formação dos formadores, observamos que as experiências desenvolvidas e incorporadas pelos professores por meio das formações continuadas tiveram grande impacto no chão da escola, no terreno de sua ação pedagógica. Inúmeras foram as contribuições para uma melhoria do trabalho cotidiano dos professores do ciclo da infância.

Nesse sentido, o PNAIC se destaca e se configura como uma política pública que pôde oferecer importantes benefícios para a discussão educacional contemporânea. Constitui-se uma ferramenta de longo prazo que auxiliou as escolas a melhorarem suas práticas, sendo um instrumento de apoio pedagógico organizado e contínuo.

Na perspectiva aqui defendida, justifica-se que o formador seja um “interlocutor qualificado”, potencializando os desafios e experiências do processo de formação, o que os obriga a pensar e a partilhar saberes, a refletir em conjunto e reconstruir um conjunto de saberes profissionais, que têm ao seu dispor (TRINDADE; COSME, 2010, p.72-73).

É imprescindível ressaltar que o educador que está à frente das formações continuadas desempenhe suas funções com “capacidade de liderança mobilizadora” (ALARCÃO, 2001, p. 56), posicionando-se como dinamizador de conhecimentos sólidos e flexíveis. Entretanto, devem ser disponibilizadas ao formador as condições necessárias, tanto em relação à organização do ambiente quanto tempo suficiente para estudo e planejamento, para que possa desenvolver suas atribuições e que, por consequência, possa proporcionar, aos demais professores, a oportunidade de participarem de situações e experiências que os levem a “aprender a ensinar” de diferentes formas e em diferentes contextos (MIZUKAMI, 2006, p. 10).

O PNAIC estimulou uma formação continuada em uma perspectiva crítico-reflexiva, que possibilita aos professores a troca de experiências e a partilha de saberes para que se consolidem em espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Nestes contextos formativos com base no diálogo, é necessário, como afirma Alarcão (2011, p.49), “um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação”.

Assim, as formações continuadas seguiram uma dinâmica própria do PNAIC, organizadas em várias instâncias que se complementaram: formação dos formadores regionais, formação dos orientadores de estudo e formação dos professores alfabetizadores. Construiu-se, então, uma rede de formação que colaborou para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Sobre a formação, relatam os formadores regionais:

O PNAIC é uma rede formativa, ou seja, a Universidade forma os Formadores, os Formadores formam os orientadores de estudo e os orientadores de estudo formam os Professores Alfabetizadores, para que estes aprimorem seus conhecimentos teóricos e metodológicos, com vistas a ser vivenciado nas unidades escolares e desse modo, contribuir efetivamente com o processo ensino-aprendizagem das crianças do primeiro ciclo (ALMEIDA, 2016, p. 71. Formadora regional. PNAIC/MT).

Desta forma, é possível evidenciar a relação entre as diferentes instâncias do processo de formação continuada. As formadoras regionais, com base em suas concepções e práticas, revelaram a compreensão do espaço de formação como tarefa complexa e de permanente troca de experiências, estudo teórico e constante diálogo. Destacam-se os discursos pedagógicos dos orientadores de estudo, também chamados de formadores locais, que relatam as contribuições do curso para a formação profissional e pessoal, registradas nas seguintes alocações:

Na relação teoria e prática, de uma maneira produtiva e prazerosa; Na aquisição de novos e significativos conhecimentos teóricos; Para participar de debates importantes já não só como ouvinte, mas como alguém que tem algo a dizer; Com sugestões de atividades práticas que auxiliam nosso trabalho nos municípios; Para autoavaliar nossa prática diária; Para aguçar o olhar para aquilo que é relevante no processo de alfabetização (BERTOLDO, 2019. p. 19. Coordenadora de formação. PNAIC/MT).

O que se propõe aqui é que o princípio de dar voz, ou melhor, ouvir a voz dos professores possa se formular em todas as atividades de formação continuada. [...] Em nossas atuações como formadoras, assumimos essa perspectiva ao propormos estratégias que propiciassem uma experiência de

formação em que os sentidos fossem construídos coletivamente, pela polifonia das diferentes vozes que dela participaram, num diálogo de enunciados formadores (FRAMBACH; VIDAL, 2015, p. 45. Formadoras locais. PNAIC/RJ).

O depoimento dos orientadores de estudo/formadores locais aponta para os potenciais da formação continuada e convergem para alguns pontos em comum. Destacamos, dentre eles, a necessidade de promover ações colaborativas e reflexivas que se constituam na participação de diferentes atividades de formação continuada e na partilha de conhecimentos, de forma democrática e comprometida com o cotidiano escolar. É importante destacar que o conceito reflexivo na formação continuada de professores está em ser o professor “um prático e um teórico da sua prática” (ALARCÃO, 1996, p.82-83).

Pensando nesse processo formativo, fica evidenciado, pelos textos do Banco de Dados (2021), que as formações continuadas se tornaram um local de diálogo. Os encontros de formação possibilitaram a aproximação entre quem produz saberes teóricos e quem produz saberes práticos. Foi construído um espaço de partilha de saberes, de amadurecimento de conceitos e de tomada de decisões pedagógicas.

Assim, o formador regional, ao discutir com seus pares nas IES, colocava-se no papel de formando para, depois, nos polos, colocar-se como formador, como colaborador no processo de formação dos alfabetizadores. Instâncias diferentes, porém complementares e comprometidas com o aprendizado das crianças, visando atender às reais necessidades da educação, em seu sentido político, ético e democrático.

SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Para instituir um fio condutor na observação dos sentidos indicados pelas vozes dos autores das publicações, no que tange à formação dos professores alfabetizadores, partiremos dos cinco princípios gerais que fundamentam os materiais produzidos para a formação continuada do PNAIC (BRASIL, 2012). São eles: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração.

Nesse percurso, destacaremos algumas estratégias formativas que con-

cretizaram tais princípios, atrelando-as à concepção que permeia o processo formativo. Ressaltamos que os princípios se consolidam de forma integrada, assim, um complementa e suscita o outro.

A prática da reflexividade pressupõe a formação de um professor reflexivo e instaura-se como alicerce para as inovações desejadas na prática pedagógica. Pautada na alternância entre prática/teoria/prática, a reflexividade consiste na previsão e observação de situações didáticas, aliadas à reflexão fundamentada por conhecimentos científicos. Assim, temos o questionamento como ponto principal do processo formativo, impulsionando o viés investigativo do professor.

Nesse sentido, os textos apontam para uma preocupação do formador em mobilizar os saberes dos docentes, que envolve “saberes oriundos da formação profissional e saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p.36). Os alfabetizadores revelaram sentir necessidade de desconstruir certezas, alterar caminhos metodológicos rotineiros e, através de estudos, fundamentar suas decisões pedagógicas.

Segundo uma professora participante da formação no Rio Grande do Sul, a análise das ações pedagógicas, nos encontros de formação, despertou motivação para práticas inovadoras:

Os encontros de formação do PNAIC foram bem motivadores, propiciaram uma reflexão acerca das práticas realizadas em sala de aula. Tem nos remetido a um repensar de nossas ações e a um novo querer. Um querer refazer o que está feito, com novas visões e metodologias que venham a contemplar as demandas emergentes (POWACZUK, 2019. p.20. PNAIC/RS).

Esse processo contínuo de formação corrobora os ensinamentos de Freire (1991): “a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p.32). Nesse ínterim de mobilização dos saberes docentes, a formação PNAIC contribuiu para a construção positiva de uma identidade profissional. A delimitação do “ser professor” abarca, dentre outros aspectos, sua história; suas vivências pessoais, sociais e profissionais; seu engajamento; seu contexto profissional – incluindo baixos salários, excesso de trabalho e formação inicial precária.

A valorização do saber docente e o fortalecimento do coletivo, por meio do compartilhamento de saberes, foram pontos da formação que contribuíram para a constituição do “ser professor”. Além disso, houve o resgate de memórias, o que possibilita revisitar o caminho percorrido com o olhar da atualidade. O professor é um ser histórico, logo, suas vivências são significativas para a constituição de sua identidade. Ao resgatar memórias profissionais e de formação, possibilitamos que o professor reveja seu caminho, identificando situações que, estando mais bem compreendidas, auxiliarão nas mudanças de suas práticas.

Neste caminho, trazemos o princípio da socialização à luz dos textos que compõem o acervo. Nos encontros de formação do PNAIC, o professor é sempre estimulado a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando sua capacidade de argumentação e, conseqüentemente, de reflexão, de forma fundamentada, sobre a prática pedagógica. O exercício da socialização, do dialogismo, do compartilhamento de saberes e fazeres contribui para o desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal.

Assim, a socialização, como princípio inerente à formação do PNAIC, acontece pelo partilhar dos saberes da profissão, pela aprendizagem entre pares. Da socialização profissional, pode ocorrer o fortalecimento do coletivo, a partir da criação de laços afetivos entre os participantes, de forma a contribuir para o engajamento desses profissionais na tarefa de educar.

A formação PNAIC trouxe diversos desafios e indagações pedagógicas ao docente. A reflexão sobre a prática favoreceu o engajamento do docente à medida em que desperta não somente o prazer e a responsabilidade com a formação, mas também o compromisso ético com a profissão, com a escola pública, com as crianças. A expectativa é que esse compromisso seja mantido, mesmo após a finalização da formação, refletindo uma efetiva mudança de prática.

O compromisso com a profissão desencadeia o trabalho coletivo, desenvolvido continuamente nos encontros de formação, através do exercício do princípio da colaboração. Os professores, ao colocarem em prática o respeito, a solidariedade, a participação, o pertencimento e a apropriação, negam o individualismo e consolidam as dimensões coletivas da docência.

Percebemos, então, que a formação PNAIC promoveu, efetivamente, o exercício da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração. A concretização desses princípios revela o atendimento aos objetivos gerais da

formação continuada que visa à formação de professores que utilizam a sua prática como objeto de reflexão, de pesquisa.

Complementando o panorama sobre o que os textos indicam em relação às práticas de formação, apresentamos uma visão geral sobre as estratégias formativas abordadas nos títulos dos capítulos. Foram utilizadas como filtros na busca, inicialmente, as estratégias sugeridas como permanentes no caderno de Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012) e, em seguida, outras estratégias que consideramos presentes nos encontros de formação. Vejamos:

Tabela 1 – Estratégias formativas utilizadas como busca nas obras cadastradas.

ESTRATÉGIAS SUGERIDAS PELO PNAIC	
Filtro de busca	Ocorrências
Planejamento	13
Análise de relatos	12
Avaliação (elaboração de instrumentos e discussão sobre resultados)	12
Leitura deleite	3
Análise (de atividades de alunos)	1
Análise (de situações de sala de aula filmadas)	1
Análise de recursos didáticos	-
Avaliação da formação	-
Estudo de textos	-
Exposição dialogada	-
Retomada (do encontro anterior)	-
Socialização de memórias	-
Tarefas de casa	-
Vídeo (em debate)	-
OUTRAS ESTRATÉGIAS	
Projeto	18
Sequência didática	18
Jogos	13
Lúdico	6
Ludicidade	5
Relato de experiências	4
Troca de experiências	3

Fonte: Banco (2021).

As estratégias de ensino mais utilizadas na composição dos títulos dos textos que compõem as obras do *corpus* são: sequência didática, projeto, jogos e planejamento. Esse resultado confirma o exercício dos princípios gerais na formação continuada, alvo do presente estudo. Afinal, considerando essas quatro palavras-chave em relação ao que nos revelam os formadores e professores participantes do PNAIC, a pesquisa aponta para uma práxis educativa significativa, contextualizada, na qual a ludicidade permeia o planejamento organizado em projetos e sequências didáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada promovida pelo PNAIC concretizou-se em uma rede de formação, em um espaço de cooperação no qual, através de estratégias coletivas de compartilhamento de fazeres e saberes, a práxis pedagógica era objeto de reflexão, resultando em inovações nos processos de ensino e aprendizagem. Essa dinâmica refletiu-se tanto na formação dos formadores regionais com os orientadores de estudo quanto destes junto aos professores alfabetizadores.

O material pesquisado nos apontou que o processo formativo foi efetivamente se consolidando à medida que o professor – como formando ou como formador – avançava no seu processo de autoformação. Ao refletir sobre a sua prática, reelaborando suas certezas pedagógicas, ampliando sua fundamentação teórica, o professor foi ressignificando seus saberes. Neste movimento, consideramos que os professores efetivamente envolvidos na formação PNAIC desenvolveram o viés investigativo do seu perfil docente, aprimorando seu movimento de pensar sobre o fazer.

Dessa forma, o Pacto, pelos movimentos de recontextualização do discurso e mobilização dos saberes dos docentes, possibilitou colocar o professor como protagonista de seu processo de formação. O presente estudo nos indicou que, mesmo sendo levado a todo o país, o PNAIC, concretizou-se considerando cada contexto, cada realidade, sendo ressignificado de acordo com as especificidades dos diferentes espaços de formação.

Ressaltamos, ainda, que o docente atua inserido em um contexto educacional e sua formação, apesar de imprescindível, não é suficiente para alavancar os índices educacionais. Faz-se necessário o investimento, por

parte dos governantes, em políticas consistentes e duradouras, tanto de formação continuada quanto no âmbito estrutural, visando, inclusive, a melhorias das condições de trabalho dos educadores.

Esperamos que as considerações aqui apresentadas sobre o processo formativo do PNAIC, a partir das publicações que compõem o Banco de Dados Access – Obras do PNAIC (2021), sigam suscitando reflexões significativas, contribuindo para a organização e implantação de outras políticas públicas cujo objetivo seja a formação continuada de professores em uma perspectiva social e política.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (org.). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jeferson. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa – PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p.420-444, 2018.

ALMEIDA, Eliane Aparecida Martins de. Experiências formativas com orientadores de estudo do PNAIC 2016. *In*: BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Nos passos do PNAIC em Mato Grosso: a formação sob diferentes olhares**. (Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização; v.5). Rondonópolis, MT: Gráfica Print, 2019.

BANCO de Dados Access – Obras do PNAIC preparado por UVA e GEALE-UFPel. Access, Microsoft Office Professional Plus 2016, Versão 2002. 1 arquivo, 15.335.424 bytes. Banco de Dados, 2021.

BARROS, Karina Barbosa Simão. Desafios. *In*: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Histórias, experiências e reflexões: Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso (2013): Polo de Rondonópolis**. (Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização; v.1). Cuiabá: EDUFMT, 2015.

BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto. O tempo...O PNAIC...As vivências... *In*: BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Nos passos do PNAIC em Mato Grosso: Aprendizagem e mudança**. (Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização: v. 6). Rondonópolis, MT: Gráfica Print, 2019.

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. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (org.). **Professora-pesquisadora**: uma prática em construção. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FERLA, Angelina Bigaton. Desafios enfrentados e conquistas durante a formação de professores alfabetizadores do campo. *In*: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Histórias, experiências e reflexões**: Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso (2013): Polo de Rondonópolis. (Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização; v.1). Curitiba: EDUFMT, 2015.

FRAMBACH, Fernanda de Araújo; VIDAL, Andressa Farias. A Formação Continuada do PNAIC: Entre Diálogos e experiências de (De/Trans)Formação. *In*: CONSTANT, Elaine; NASSER, Lilian; SANTOS, Willian Soares dos. (org.) **Educação em Movimento**: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2015. Belo Horizonte: Rona Editora, 2015.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

HEINEN, Nelir Renostro. Relato de experiência de mudanças na gestão municipal e escolar a partir do Pacto pela Alfabetização. *In*: CARDOSO, Cancionila Janzkovski *et al.* (org.). **Histórias, experiências e reflexões**: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso: cenários e histórias de alfabetização. (Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização: v.4). Uberlândia, MG: Tavares & Tavares, 2016.

LIMA, Simone Marques. PNAIC: professor como ator importante no processo de ensinar e aprender. *In*: BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Nos passos do PNAIC em Mato Grosso**: Aprendizagem e mudança. (Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização: v. 6). Rondonópolis, MT: Gráfica Print, 2019.

MARTINIAC, Vera Lucia; CRUZ, Mirian Margarete Pereira. A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: desafios e perspectivas, p.11-32. *In*: MARTINIAC, Vera Lucia (org.). **Formação de professores alfabetizadores**: políticas e práticas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. 132p. (Série Referência).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E- Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg et al. Experiências de formação de professores: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *In*: ANTUNES, Helenise Sangoi et al. (org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: um legado na Formação

Continuada de Professores Alfabetizadores do Rio Grande do Sul. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

SANTOS, Edlamar Oliveira. **Políticas de Formação Continuada para professores da Educação Básica**. 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf> Acesso em: 8 jun. 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos? *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariana. **Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas**. Vila Nova de Gaia. Portugal: Fundação Manuel Leão, 2010.

CAPÍTULO 7

A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS DO PROFESSOR PESQUISADOR: REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS FORMATIVOS DO PNAIC

Dilcelina Souza da Silva Vasconcelos
Elizaria da Silva e Sousa Carvalho
Simone Pluvier Duarte Costa

O presente texto tem como premissa refletir sobre aspectos trazidos por algumas obras produzidas por diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) que atuaram como parceiras do MEC no desenvolvimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. A fonte utilizada para este trabalho foi constituída por obras escritas por coordenadores, supervisores, formadores e professores que participaram ativamente de todo o processo de construção e execução do PNAIC no período de 2013 a 2017. A metodologia utilizada foi a observação de temáticas recorrentes, tendo como base filtros elaborados a partir das informações das obras que compõem o BANCO de Dados Access – Obras do PNAIC, preparado por UVA e GEALE-UFPel. No processo de escrita, a partir dos filtros de busca aplicados, retornamos às obras para destacar trechos e informações pertinentes aos enfoques estabelecidos. Assim, neste texto, o foco são os processos de formação do professor alfabetizador e suas práticas como professor pesquisador que reflete sobre os processos formativos e as atividades de docência.

As obras do PNAIC foram elaboradas ao longo do desenvolvimento do programa, nas mais diversas regiões do país, com autores que ocuparam

diferentes papéis. As obras demonstram que os saberes docentes estariam relacionados à capacidade de o professor poder teorizar a sua prática, organizar sua ação baseada em experiências vividas e, por fim, assumir o seu comprometimento com o processo de ensinar e de aprender, em uma perspectiva formativa e organizativa, possibilitando o planejamento das ações a serem explorados, o registro e a análise dos resultados alcançados.

Nas abordagens da formação continuada do professor alfabetizador, sempre esteve presente o desafio de se alcançar uma melhoria nos processos de alfabetização de um número significativo de adolescentes e adultos, especialmente de crianças. A alfabetização e o letramento constituem a base essencial de formação de indivíduos preparados para exercerem sua função social no mundo. Baseada na perspectiva discursiva de Bakhtin, a linguagem é permeada por aspectos históricos, ideológicos, sociais e culturais (GOULART, 2014). Diante disso, percebe-se o quanto a interação social, a dialogicidade, é indispensável para que haja comunicação entre os pares, tal como foi pautado nas formações do PNAIC.

Nesse programa, novas concepções foram sendo construídas no tocante à reflexão teórico-metodológica das práticas realizadas para as crianças dos anos iniciais. Esse processo de aquisição da linguagem como prática social é explicado por Magda Soares (2003, p. 40):

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.

De acordo com Couto e Gonçalves (2016, p.158),

O PNAIC foi instituído pelo Governo Federal, por meio da Portaria 867 de 4 de julho de 2012 (BRA-

SIL, 2012^a), a qual define a parceria com estados e municípios que reafirmaram e ampliaram os compromissos previstos no Decreto 6.094/2007 (Compromisso Todos pela Educação), especificamente no tocante ao inciso II do art. 2º - [...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2012a)-, que passa a abranger: alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática; realização de avaliações anuais universais, pelo INEP, para os concluintes do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental; apoio gerencial, no caso dos estados, aos municípios que tenham aderido ao PNAIC, para sua efetiva implementação e organização de uma rede de aprendizagem.

Outros programas que antecederam o Pacto tiveram sua contribuição no sentido de nortear o seu desenvolvimento e êxito, dentre eles: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa/2000), o Pró-Letramento (2005), o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC/2007), todos empreendidos pelo MEC. Contudo, a concepção de Regime de Colaboração obteve, de fato, sua efetivação com a anuência de uma política pública para a Educação, por meio do pacto federativo, com vistas à suplantação das distinções regionais, bem como a universalização do ensino e seu aprimoramento a partir da parceria com as universidades. Isso criou um elo de troca contínua no que se refere à qualidade das unidades públicas de ensino em todo o país (SOUZA, 2018).

Segundo análise do IBGE referente ao analfabetismo no Brasil, houve uma discreta melhora de 6,8 %, em 2018, para 6,6%, em 2019. Distribuído entre diferentes faixas etárias e etnias, 3,9% pessoas de 15 anos ou mais de cor branca, enquanto 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda são analfabetas. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registra que a cidade de São Paulo apresenta o maior quantitativo de pessoas que não sabem ler e escrever, 383 mil, seguida pelo estado do Rio de Janeiro, cujo número atinge 199 mil da população carioca.

Baseada nos dados elencados, a formação do professor, desde esses marcos históricos, passa a ser uma forma de as políticas educacionais investirem em transformações efetivas da educação básica: pensar tanto na formação inicial quanto na continuada. Em razão disso, inúmeras políticas públicas e programas de formação em alfabetização no Brasil foram implementados, sendo o Pró-Letramento (2005) e o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (2012) os principais, pois tiveram uma larga projeção para dentro das redes de ensino público. A constituição do PNAIC é destacada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, na obra “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, cuja proposta em questão se pauta nas possibilidades de pensar a formação continuada enquanto um caminho potencial para a melhoria da prática docente e das socializações de experiências bem-sucedidas que ocorrem no chão das escolas (CONSTANT, 2013).

Dentro desse contexto, o papel do professor alfabetizador toma enormes proporções e características distintas, pois o profissional passa a ser visto como um dos mais importantes agentes transformadores da educação brasileira. Como medida para a melhoria da educação, o governo passa a colocar em prática o que está garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que, em seu artigo 67, inciso II, estabelece que a formação continuada é abordada como uma das formas valorização do profissional da educação.

Sob a égide dessa nova possibilidade de retomada de diferentes aprendizados, descortinava-se um misto de sentimentos permeando a prática pedagógica. Nesse contexto, orientadores, formadores e professores encontravam-se diante de um mesmo desafio: a responsabilidade de contribuir com a formação dos professores alfabetizadores para que estes contribuíssem com a alfabetização das crianças. Sobre este aspecto, trazemos depoimentos de professoras orientadoras de estudos, decorrentes de uma pesquisa realizada sobre o PNAIC, no âmbito da Universidade Estadual de Santa Cruz, em parceria com a Universidade Federal do Recôncavo Baiano:

É um programa que veio dar subsídios aos orientadores de estudo com material bem-preparado e direcionado para alfabetizar todas as crianças da rede pública até os 8 anos de idade. (P47) Penso

que esse programa abre um leque de possibilidade porque não engessa o fazer pedagógico, mas oportuniza discussões, aprofundamento teórico. Para mim, [a] formação precisa oportunizar a relação real entre prática e teoria e não apenas a sistematização de atividades para cumprir o cronograma. (P2) Um programa que veio para que nós professores possamos pensar/repensar nossa prática, refletindo sobre o nosso papel enquanto alfabetizador, em um cenário que nossos alunos chegam ao ensino médio sem domínio das necessidades básicas de alfabetização. (P40) (COUTO; GONÇALVES, 2016, p. 162).

Por outro lado, muitos professores, ao longo de sua formação continuada e exercício no magistério, mostravam-se desestabilizados quanto à sua prática, uma vez que as discontinuidades políticas traziam, em seu bojo, consequências muito prejudiciais, como a ausência de tempo hábil para uma avaliação mais aprofundada do que foi positivo e do que poderia ser implementado, visando melhorias no ensino e na aprendizagem, o que provocava nos professores ansiedade e expectativas do que poderia ser mudado na gestão seguinte. Dessa forma, políticas bem construídas eram desfeitas para que outras administrações pudessem trazer algo novo para satisfazer seus quereres e promessas de campanha. Esse tipo de política é descrito como “administração zig-zag”, e é altamente descabido, pois desenvolve

uma sadia resistência diante dos intentos mudancistas, já que não sabem quanto tempo vão durar. Uma consequência derivada é que esse hábito de resistir às mudanças inconsequentes acaba por se fixar e fazer com que não se aceite até mesmo as políticas educacionais mais sadias e apropriadas. (CUNHA, 1995, p. 475)

Os professores consideravam que seria mais um programa a ser implementado por parte de gestores educacionais que os tiraria da “zona de conforto” e os levaria a desafios inesperados, pouco recompensadores,

com um investimento de seu tempo já tão escasso em função da jornada dupla/tripla de trabalho e, principalmente, pela falta de apoio da gestão escolar, dificultando e desvalorizando o potencial transformador do PNAIC (SANTOS, 2015). No entanto, a mesma política foi gerando outras visões e experiências com o PNAIC. O professor é um profissional multifacetado e persistente, sedento por novos aprendizados e, por isso, não desiste facilmente diante dos desafios.

Algumas iniciativas do PNAIC tiveram caráter preponderante para agregar os docentes, dentre elas, a de assumir o papel de pesquisador, de investir mais tempo em planejamento e, a partir dessa postura, ter um olhar mais minucioso referente às metodologias específicas para a alfabetização, unindo a teoria e as análises reflexivas sobre a prática. A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) traz em uma de suas publicações o seguinte relato que ilustra esse aspecto:

Durante essa caminhada, assumimos o papel de pesquisadores e pesquisadoras, tanto do desenvolvimento infantil quanto de como se dá o processo de aprendizagem da criança desde o seu nascimento. Os caminhos que percorremos, com o aporte dos Cadernos de estudos do de EI, causaram reflexões sobre a necessidade de se trabalhar coletivamente e de respeitar os diferentes saberes e a diversidade cultural dos sujeitos, a importância das trocas de experiências. (PAIVA, 2019, p.150).

Paulo Freire (2009) foi muito assertivo ao dizer que o professor é esse profissional que não cede à estagnação, muito pelo contrário, entende que não é possível haver ensino sem pesquisa, sem dedicação e vontade de conhecer novos caminhos e descobrir novos fazeres. E para corroborar essa afirmação, Maria Teresa Esteban destaca a relevância da pesquisa no cotidiano da escolar, afirmando que uma pesquisa participativa, que promova uma dialogicidade contínua entre os pares envolvidos nas investigações, “possibilita ter a experiência da sala de aula junto com a professora e as crianças e viver um fecundo intercâmbio com várias professoras por meio do estudo e da reflexão coletiva sobre a avaliação no cotidiano escolar.” (ESTEBAN, 2003, p.574).

Os professores alfabetizadores, ao longo do período de formação do PNAIC, tiveram a oportunidade de partilhar angústias, ansiedades, sucessos e insucessos da sua prática cotidiana, o que revalidou a importância da troca entre os pares. A cada encontro havia compartilhamentos de experiências muito significativos e, por meio deles, práticas eram analisadas, refletidas e reconsideradas. Desse modo, os professores sentiam-se mais fortalecidos e dispostos a avançar, lidando com os desafios propostos pela prática alfabetizadora, algo descrito por uma orientadora de estudos em obra organizada pela Universidade Federal de Pelotas:

A proposta do PNAIC, em consonância com o exposto pelo autor, permitiu a teorização da prática de forma efetiva. Em encontros presenciais, promoveram-se a troca entre pares, a pesquisa fundamentada e a avaliação. Por meio desse viés, se percebeu o processo de alfabetização em sentido lato, buscando-se garantir que a leitura e a escrita em todas as áreas do conhecimento ultrapassassem as paredes da escola, assumindo sua função social. Esse feito só foi possível porque o objeto de estudo era a realidade sentida e vivida por cada educadora, em sua sala de aula, e seus saberes construídos ao longo da carreira, que, naquele momento, eram devidamente valorizados e tomados como conteúdos formativos (MACHADO, 2017, p.24).

A constituição dos processos de formação apreciados a partir das obras reafirma como fundamental a problematização do PNAIC enquanto política pública de alfabetização, e, também, como suas repercussões se faziam urgentes e necessárias. Docentes que tiveram a oportunidade de participar desse Pacto, ao longo de todo o seu processo, reafirmam que houve melhorias em suas práticas. Essas melhorias contribuíram significativamente para a efetivação e a garantia da qualidade na aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização, por meio de uma formação contínua e eficaz de professores das séries iniciais da Escola Básica:

Diante de tantas conquistas, estimuladas pela participação nesse processo formativo, todos estão conscientes de que fizeram o melhor possível e que ainda é preciso continuar aprendendo e ensinando cada vez melhor as nossas crianças. (SOUZA, 2019, p. 180)

Percebe-se o quanto é importante ter uma visão mais ampliada e crítica da realidade, em busca da tão sonhada transformação da realidade das crianças que estão ávidas pelo conhecimento, por compreender o mundo e transformá-lo, mas também do professor, que entende a importância de sua formação continuada, dispondo-se a exercitar a sua capacidade reflexiva e desenvolver as competências do pensar. É neste contexto que o PNAIC aparece no cenário educacional como uma política pública que redimensiona e ressignifica paradigmas cristalizados, em busca de uma escola democrática, inclusiva e igualitária.

A TRANSFORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DURANTE O PERCURSO DE FORMAÇÃO DO PNAIC

Com os investimentos e as possibilidades de formação e informação, o professor busca afirmar e reafirmar sua autoria pedagógica e seu protagonismo na mediação da aprendizagem das crianças. É imprescindível ressaltar a importância e o reconhecimento dos saberes construídos e produzidos pelos alfabetizadores ao longo dos anos de formação continuada do PNAIC. Entre eles, destacam-se o planejamento e a prática reflexiva mediante as apropriações ocorridas no decorrer do processo. Em uma das obras publicadas pela Universidade de Juiz de Fora (UFJF), este aspecto é explicitado como uma “circularidade práticateoriaprática de vivenciar o processo ensino aprendizagem [que] nos fez refletir que existem formas outras de alfabetizar e que estamos em constante formação [...]” (FILHO; SOUZA, 2015, p. 34).

Nesse sentido, uma importante vertente da formação continuada se constitui justamente na ampliação de espaços para reflexões sobre essa circularidade que se faz por meio da dialogicidade, oferecendo meios para que esse movimento seja efetivado na prática docente. A vivência e a reflexão sobre possibilidades formativas reais, voltadas tanto para a formação desse professor quanto para o processo de construção da apren-

dizagem pelas crianças, buscam trazer outro movimento e olhares para o alfabetizador.

Mediante as inúmeras produções escritas publicadas durante todo o período de duração do Pacto Nacional Pela alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no território nacional, o presente texto busca mostrar quem é esse professor alfabetizador que está sendo formado, seu processo de transformação, anseios, expectativas e quais apropriações fez ao longo das formações, e como estas foram potencializando possíveis intervenções pedagógicas do professor como um pesquisador. Uma das obras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) reitera este aspecto presente na concepção de formação fomentada pelo PNAIC: “Com base em uma concepção de formação que vem se atendo a esses vieses aqui expostos e que já pode ser observada em algumas políticas públicas, como é o caso do Pacto, um dos paradigmas possíveis é o do professor reflexivo” (FRAMBACH e VIDAL, 2014, p.44). A partir do momento em que o professor passa a compreender esse movimento de reflexão-ação inicia-se uma mudança de percepção e surge a necessidade de se repensar o processo ensino-aprendizagem, trazendo à tona a possibilidade de se tornar um pesquisador da própria prática. Esse movimento é iniciado pelo PNAIC quando os alfabetizadores passam a escrever sobre a própria prática, percebendo, assim, a necessidade da fundamentação teórica como forma de credibilizar seu fazer pedagógico.

Nas mais diversas obras analisadas, há registros importantes de professores que relatam vivências e desdobramentos ocorridos não apenas nas salas de aula, mas na (re)construção e na constituição do significado do que é ser um alfabetizador. A partir de retrospectivas e autoavaliações, sob a perspectiva do que eram, do que se tornaram e do que ainda podem ser. Os registros ressaltam as novas perspectivas, metodologias, experiências, conhecimentos e aprendizagens que foram adquirindo no processo de formação do PNAIC. A Universidade de Juiz de Fora (UFJF) traz em uma de suas publicações a seguinte afirmação: “a aprendizagem da docência é um processo que vai se compondo pela agregação de novos conhecimentos e também pela (re)significação e (re)construção dos conhecimentos docentes.” (CARNEIRO; MAGALHÃES, 2015, p.8).

Além dos relatos dos professores, as obras analisadas trazem uma quantidade significativa de registros dos formadores sobre seus respectivos papéis no Pacto e suas percepções sobre como se deu essa (re)construção identitária. Segundo autores de texto de uma das obras da Universidade

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o PNAIC “podemos compreender que o formador assume o papel de interventor nos encontros de formação, pois não é aquele que traz as “receitas” de aprendizagens [...]” (ARAÚJO; WILLIAN, 2017, p.179).

Mediante esse cenário, é possível apresentar duas percepções de como o processo de formação foi constituído pelos professores: o posicionamento dos formadores e o posicionamento dos alfabetizadores, conforme apresentado em uma publicação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT):

Em face disso, nos encontros formativos enfatizei que a prática docente necessita ser compreendida como processo de formação que se desenvolve ao longo da carreira do professor e requer a mobilização de saberes teóricos, num processo contínuo (JESUS, 2015, p.138).

Em outra publicação da mesma universidade, encontra-se o seguinte registro: “Pude perceber, na fala dos professores, com riqueza de detalhes, o quanto foram significativas as experiências vividas tanto pelo professor através de sua prática, quanto pelos alunos ao realizarem as atividades sugeridas” (VECCHIA, 2015, p.244).

Um dos entraves para o engajamento dos professores nos programas de formação oferecidos pelo governo é a sua descontinuidade como política, pois não se constituem como políticas de Estado, mas, sim, de governo. Além disso, há legislações que não são cumpridas em sua íntegra e tampouco se assegura a continuidade da participação dos docentes na avaliação e redefinição dos programas de formação.

Na maioria das vezes, a formação inicial não passa a ser continuada e os professores não conseguem prosseguir em seus estudos e nem colocar em prática o que aprenderam por falta de apoio, o que pode se traduzir em medo e até mesmo resistência. Numa das obras da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), é feita a seguinte reflexão:

apesar de todos os limites decorrentes da implementação de políticas públicas educacionais, a

exemplo da cobrança por resultados imediatistas, a formação continuada [...] poderá desvelar as ideologias decorrentes dessas políticas, como também favorecer a superação dos seus limites. (MELLO, 2019, p.110).

No entendimento dos formadores, os professores alfabetizadores, num primeiro momento, apresentaram-se desconfiados, apreensivos e até mesmo resistentes à chegada de mais um programa de formação, o que pode ser observado em uma das obras da Universidade Federal do Paraná (UFPA): “Neste primeiro contato de formação foi possível perceber uma grande resistência dos professores alfabetizadores em relação à formação e aos novos objetivos traçados para a educação [...]” (ROCHA et al., 2016, p.178). A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) traz em sua publicação temas desafiadores para o processo de formação, estando entre eles, o planejamento “ouvimos assuntos como currículo, avaliação, planejamento, rotina na sala de aula, jogos na aprendizagem, educação inclusiva e os desafios presentes no confronto dessas questões” (EUGÊNIO e PINTO, 2015, p.16). Já em umas das obras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), essa resistência apresenta-se ainda mais explícita:

O termo “resistência” não estava apresentado no material como direção para os orientadores de estudo se posicionarem quando se defrontassem com uma situação de aversão às novas concepções para a organização da prática docente. Entretanto, foi o que mais angustiou e foi exposto em muitas discussões durante o momento da avaliação das formações com as orientadoras de estudo nos seus respectivos municípios. (ARAÚJO, 2015, p.44).

E esse foi o grande desafio do Pacto: Como planejar uma formação continuada que despertasse no professor o desejo de ir mais além, de querer buscar, refletir e questionar a própria prática, ser um pesquisador? Como conduzir uma formação que provocasse uma mudança de atitude

frente ao que estava habituado a fazer no dia a dia da sala de aula? Como desconstruir práticas, conceitos, concepções, teorias e abordagens presentes nas formas de alfabetizar, sem que esse professor rejeitasse o PNAIC, logo de início, visto já ter passado por outras políticas e programas que se perderam pelo meio do caminho? Era necessário fazer esse professor “compreender que o que ele já sabe pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado” (BRASIL, 2012, p.14).

No decorrer das formações, as angústias foram muitas, assim como a descrença dos professores nos programas oferecidos pelo governo eram visíveis. Por isso, romper com os paradigmas já existentes e implementar novas formas de trabalho sempre foi o maior desafio dos formadores. Uma das obras da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) traz o seguinte depoimento: “a educação necessita de um repensar pedagógico, e que o que fazemos ou fazíamos atendia uma necessidade que não é a realidade de hoje.” (REZENDE, 2015, p.159). Atualmente, precisamos que as crianças sejam alfabetizadas para além do saber ler e escrever para que elas possam participar de maneira autônoma em diferentes situações sociais, podendo ativamente fazer frente às demandas do dia a dia. As necessidades da alfabetização precisam ser vistas como prioridade, pois extrapolam os limites das políticas públicas existentes e requerem continuidade e aproximação entre aquilo que se pretende fazer e o que se faz no chão da escola. O PNAIC trouxe essa aproximação tão necessária entre os alfabetizadores, isto é, a possibilidade da troca e do crescimento coletivo.

Assumir a postura de um formador pesquisador e reflexivo, que investiga a própria prática na busca por estratégias que contribuam para a construção de sua autonomia pedagógica e amplie o seu papel na mediação e na construção do conhecimento possibilitou ao professor formador pensar em planejamentos que contemplassem a criação de espaços para a discussão acerca dessa temática com os professores orientadores de estudo e alfabetizadores. Ser um professor autônomo, que busque conhecimento, que saiba questionar, argumentar e intervir contribui significativamente para o protagonismo docente e a construção da identidade pedagógica, encurtando o distanciamento entre teoria e prática. A Universidade Federal de Mato Grosso traz o relato de uma professora que corrobora essa posição: “A influência positiva na ação docente supõe um professor reflexivo que fundamente sua prática em teorias e teorize suas ações”. (PREVEDELLO, 2015, p.198).

Para Demo (2006), “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar”. Nesse contexto, teoria e prática são inseparáveis, uma com-

plementa a outra e precisam ser constantes no dia a dia do professor alfabetizador. É de suma importância no processo ensino-aprendizagem que o professor não apenas se aprofunde nas discussões sobre a alfabetização, mas que, principalmente, tenha conhecimento e possa fazer uso de ferramentas que possibilitem mudanças e quebra de paradigmas.

Apesar de todo empenho e esforço, os formadores puderam observar que, ao longo dos encontros, muitos professores perceberam que precisavam repensar suas práticas e constataram que havia a necessidade de mudanças, mas ainda assim optavam pela permanência das práticas já realizadas. Uma das obras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) traz um relato ilustrativo de uma orientadora de estudos de um município mineiro: “O Pacto trouxe inúmeras contribuições para o trabalho com a alfabetização na escola. Apesar de nem todas terem sido impactadas [...]” (EUGÊNIO; PINTO, 2015, p.19).

Nesse sentido, cabe ressaltar que a formação continuada demanda tempo e presencialidade, aspectos extremamente importantes para propiciar momentos para a troca de experiências e o crescimento entre os pares, pois é preciso tempo para ouvir os anseios, as dúvidas e as descobertas, o que permite condições para a reflexão e o desenvolvimento profissional.

Outra dificuldade relatada pelos formadores no decorrer dos encontros foi fazer com que os professores compreendessem a importância de realizarem as atividades propostas, como, por exemplo: leitura de material, produção escrita, atividades a serem realizadas nas salas de aula com as crianças, entre outras. Uma das autoras de obra publicada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) reitera essa questão: “O momento mais difícil da resistência dos professores alfabetizadores foi, sobretudo, durante o estudo e tarefas das unidades da sequência de atividades, sequência didática e projeto didático [...]” (ARAÚJO, 2015, p.44).

Outros formadores relataram que os alfabetizadores também reclamavam da quantidade de tarefas e que viam essas atividades como um “fardo”. Tais falas foram recorrentes durante alguns encontros e entendidas como complicadores para a realização das tarefas. Os professores expuseram alguns pontos que dificultavam o estudo, como: a falta de acompanhamento dos responsáveis pela formação, o tempo muito curto para leitura e o cansaço do dia a dia do trabalho na escola. Em uma das publicações da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), essa questão é explicada:

A maior dificuldade ainda é fazer com que os professores não carreguem como um fardo as atividades solicitadas pelo Pacto. (mês, Gaúcha do Norte/MT, Relatório da Unidade 5). [...] reclamações quanto ao número de tarefas [...]. (SMS, Paranatinga/MT, Relatório da Unidade 5). [...] alguns cursistas reclamam da quantidade de tarefas. (RAF, Primavera do Leste/MT, Relatório da Unidade 5). A dificuldade na realidade não é durante a formação, mas sim a falta de acompanhamento de alguns pais em relação aos alunos que precisam de acompanhamento. (BNAM, Jaciara/MT, Relatório da Unidade 5). (ARAÚJO, 2015, p.45)

No posicionamento dos próprios alfabetizadores, os desafios também eram muitos, já que apenas o curso de formação de professores não é suficiente para dar todo o embasamento necessário para se trabalhar com a alfabetização. Gatti (2010, p.11) problematiza este aspecto ao assim dizer: “no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução das estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara.”

Com o passar do tempo, os alfabetizadores foram compreendendo que o PNAIC trazia uma proposta diferenciada de formação continuada, percebendo que não estavam ali para serem julgados, tampouco para serem tratados como tarefeiros, mas que tinham vez e voz, atuando para se tornarem protagonistas da própria história. O Pacto trazia uma proposta de trabalho bem organizada, buscando atender as necessidades dos professores, alinhando prática-teoria-prática e trazendo alternativas de trabalho, de maneira que pudessem recontextualizar o processo formativo e suas práticas.

A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) traz, em uma de suas obras, o depoimento de coordenadores locais que enfatizam bem essa questão:

Alguns professores alfabetizadores relataram que tiveram que repensar o planejamento das aulas, a

escolha dos conteúdos, o ensinar e avaliar, assim como o melhor aproveitamento dos recursos didáticos disponíveis nas escolas. o curso proporcionou a criação de instrumentos, formas, metodologias e meios diferentes de contar histórias. Criar estratégias diferentes para aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem. [...] Aulas mais dinâmicas, envolvimento, participação e comprometimento, tanto do aluno como do professor, e demais colegas [...]. (CL5, 2015 apud MARTINS; FERRARINI, 2016, p. 84)

O trabalho realizado pelo professor tem reflexos na vida escolar e extraescolar das crianças. Quando estas são alfabetizadas em um ambiente que propicia o diálogo, a escuta, o questionamento, a busca e a reflexão, sua formação humana e cidadã é ampliada. Alfabetizadores pesquisadores contribuem para a formação de crianças pesquisadoras.

Este processo dialógico foi observado em uma das obras da UFMT: “Os relatos de experiências dos professores pesquisadores e dos professores pesquisados se tornou fonte de apoio, os educadores conseguem visualizar como colocar as ideias em prática [...]” (GONÇALVES, 2015, p.321). Outro texto de obra desta mesma universidade traz a seguinte ponderação: “Vejo como maior desafio tornar o professor um pesquisador e autor de sua prática docente. Enfim, precisamos estudar sempre.” (MARTELLI, 2015, p.186).

Os professores foram percebendo que, além do que se quer ensinar, é preciso ser um constante pesquisador e ter um planejamento de como se pretende ensinar. Em uma das obras da UFMT, afirma-se que novos desafios da educação requerem do profissional uma postura de pesquisador, o que significa estar atento às novas demandas educacionais:

Os avanços sobre a compreensão da importância do planejamento escolar para o êxito do processo de ensino e aprendizagem, das professoras alfabetizadoras na formação continuada, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). [...] como uma ferramenta pedagógica que possibilita

ao docente perceber a realidade, e, a partir do desenvolvimento das atividades propostas, avaliar percursos a serem percorridos, sobretudo, utilizá-lo como um importante referencial que aponta para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. (JESUS, 2015, p.137)

Nesse contexto de encontros promovidos pelo PNAIC, por meio da formação continuada, tanto formadores quanto professores alfabetizadores foram percebendo, ao longo do processo formativo, que o planejamento não é tarefa exclusiva dos professores regentes, mas algo que precisa ser pensado, inicialmente, no âmbito escolar, com a participação de todos os seus atores. A obra “Saberes Constituídos no Ciclo de Alfabetização: A Trajetória do PNAIC Pará/UFPA” exemplifica essa questão, ao afirmar: “As ações de ensinar a ler e escrever [...] não são tarefas exclusivas do professor alfabetizador, mas, sim, um trabalho conjunto de toda a escola, de todos os profissionais que atuam com os alunos, ao longo de sua vida escolar” (SOUSA et al., 2016, p.326).

Os novos conceitos de aprendizagem trazem à tona a necessidade de um planejamento que tenha como objetivo principal o protagonismo infantil, priorizando a utilização de estratégias que desafiem as crianças, dando-lhes mais responsabilidade e autonomia, com momentos para ouvi-las, permitindo que discutam e expressem suas opiniões com criticidade. Um planejamento flexível, que traga maior aprofundamento sobre o que se pretende e como se pretende ensinar, com diferentes possibilidades de construção do conhecimento pela criança, é uma ação necessária para a transformação das práticas e processos educativos.

As formações do Pacto contribuíram para que o olhar dos professores se tornasse cada vez mais apurado, como apresentado em uma das obras da Universidade Federal do Pará (UFPA): “as práticas docentes ganharam um olhar teórico para valorização e sucesso desta nova práxis educativa” (SILVA; SILVA; RAIOL, 2016, p.42). A obra expõe que “este novo olhar da educação embasado em Programas de Formação continuada como o PNAIC [...] geram, de fato, um grande desafio para todos os envolvidos nesse processo.” (SOUSA et al., 2016, p.71).

O que se pode dizer, também, é que com o PNAIC se iniciava um debate sobre uma determinada prática pedagógica, que acabava por ser repensada e reelaborada de forma mais significativa, tornando-se, inclusive, facilitadora do processo de alcançar os objetivos pretendidos pela professora ou escola. Em uma das obras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), localizamos o seguinte registro:

Muitas mudanças foram percebidas através das análises das atividades e também das visitas às escolas, pois muitas professoras ficavam orgulhosas por terem a oportunidade de mostrar seus planejamentos e como, a partir da formação, conseguiram modificar sua prática e o mais importante, como estavam vendo bons resultados com esta mudança. (VIEIRA, 2016, p.272)

Nesse movimento de se (re)pensar, (re)construir, (re)significar, (re)tomar, (re)criar e (re)inventar as práticas pedagógicas vivenciadas no chão da escola, foi possível compreender que esse é um processo dinâmico e flexível. Os professores foram percebendo que a possibilidade de vivenciar na prática a teoria apresentada nos encontros era o que possibilitava discutirem com propriedade se o que estava sendo proposto era válido ou não. Na interação com as crianças, essas atividades apresentavam resultados e geravam questões que tornavam os encontros de formação do PNAIC ainda mais válidos para esses docentes.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) traz, em uma de suas obras, o seguinte depoimento: “a interação gera a circulação de informações constantemente, não modelando, mas ressignificando as práticas pedagógicas, partindo da reconfiguração de certos conhecimentos específicos à formação continuada [...]” (SOUZA; COSTA, 2016, p.23). Ainda de acordo com os autores,

cada comunidade, cada sala de aula representa uma realidade única e por isso cabe ao professor ser pesquisador de sua própria prática. Mas ele só pode ser

pesquisador de sua prática se conseguir perceber a sua sala de aula como um espaço único de construção de saberes (SOUZA; COSTA, 2016, p.33).

No processo de análise das obras, observamos uma fala recorrente entre os professores, de que as crianças se desenvolviam de formas bastante heterogêneas, isto é, enquanto umas ainda estavam aprendendo o alfabeto, outras já produziam textos. Sobre este aspecto, na obra da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), encontramos os seguintes destaques:

Alguns professores reclamaram da sobrecarga e das dificuldades encontradas em atender a heterogeneidade presente em sala de aula. (SMCB, Primavera do Leste/MT, Relatório da Unidade 7). [...] ainda há muito que se aprender para trabalhar com essa heterogeneidade: pois ainda há resistência em acreditar que é possível um trabalho com essa diversidade. (RPG, Pedra Preta/MT, Relatório da Unidade 7). (ARAÚJO, 2015, p.49)

Ao longo do processo formativo, os formadores traziam à tona a relevância da flexibilização do planejamento, reforçando a necessidade da busca por estratégias variadas, diversificadas e diferenciadas para que os professores pudessem perceber que as turmas não são homogêneas. Segundo autoras de texto em obra da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),

compreendemos que em todas as turmas existe heterogeneidade, seja ela pelos conhecimentos que os alunos têm, seja por formas de agir e de se comportar, seja por necessidades físicas. Diante disso, ao buscar atender a heterogeneidade, o professor mobiliza diferentes ações, recursos que favoreçam a aprendizagem dos alunos (LIMA; PESSOA; ARAÚJO, 2018, p.34).

Tanto os alfabetizadores quanto as crianças possuem características e maneiras próprias de aprender que precisam ser respeitadas, mas que podem ser trabalhadas quando o planejamento visa respeitar as necessidades coletivas e individuais. As práticas realizadas em sala de aula são de fundamental importância para que os professores possam auxiliar as crianças no processo de alfabetização e letramento. Assumir a postura de pesquisador faz com que o alfabetizador possa olhar com criticidade a própria prática pedagógica, permitindo a busca por estratégias que façam a diferença na aprendizagem das crianças, compartilhando e experienciando saberes. Afinal, a pesquisa é inerente ao processo de formação e desenvolvimento profissional da docência.

NUANCES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E PESQUISADOR: ENTRE PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA

Ao refletir sobre o movimento de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa junto aos professores alfabetizadores, as metodologias e intervenções aplicadas no cotidiano das classes de alfabetização, há uma dimensão amplificada de como todos os indivíduos envolvidos nesse processo foram afetados. Desse processo, destacamos, inicialmente, a importância do trabalho colaborativo e da troca de experiências dessa natureza feitas no âmbito do PNAIC entre diferentes sujeitos que participavam das formações.

Na obra “Docência e Planejamento: Ação Pedagógica no Ciclo de Alfabetização” (NÖRNBERG; MIRANDA; PORTO, 2018), da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), são trazidos vários apontamentos relevantes sobre a construção da cultura do diálogo e do trabalho colaborativo como estratégias poderosas de qualificação da formação e da ação docente. A produção contém um conjunto de textos elaborados por docentes experientes e por estudantes de Pedagogia que realizavam estágio curricular em turmas dos anos iniciais cujas professoras participavam do PNAIC, seja como orientadoras de estudo ou como professora alfabetizadora.

Com base nos textos desta publicação, acreditamos que a formação do PNAIC proporcionou espaços de escuta, favorecendo a dialogicidade e a reflexão entre professores experientes e aspirantes à carreira docente. Por isso, entendemos que as políticas públicas precisam abrir possibilidades para que as vozes dos professores, e também dos estudantes em

formação nos cursos de licenciatura, sejam valorizadas por meio de uma escuta atenta às demandas que derivam de suas práticas e reflexões.

A escuta entre os pares pode contribuir para o reconhecimento das fragilidades e, assim, impulsionar a tomada de decisão, partindo do movimento de que se aprende e sempre é possível recontextualizar o fazer docente. Em cada canto desta nação há crianças sendo alfabetizadas em contextos diferentes, mas com necessidades de superação tão semelhantes. Essa identificação coloca o professor em um mesmo patamar, proporcionando uma ideia de pertencimento ao coletivo de alfabetizadores do Brasil.

A visibilidade da voz docente traz para o bojo dessas contribuições o processo e o reconhecimento da construção identitária do professor alfabetizador, considerando-o como um articulador e elaborador de instrumentos pedagógicos que viabilizam tanto o seu crescimento ao longo de sua carreira na educação como dos colegas de trabalho. Esse reconhecimento da identidade profissional requer o posicionar-se enquanto docente, o que é favorecido por meio de indagações como: Quais aspectos fundamentam a minha prática? Por que faço essas ou outras escolhas? Quais intervenções são possíveis? O que difere minhas intenções pedagógicas da posição de outros colegas alfabetizadores?

Essas e outras inquietações podem surgir do movimento da escuta e, justamente por isso, já abrem um leque de possibilidades de enfrentamento dos entraves da formação e do trabalho pedagógico no cotidiano da sala de aula. Quem eu sou está intrinsecamente ligado às decisões que são tomadas, pautadas nas escolhas, concepções, práticas e conceitos.

Refletir sobre a prática é um instrumento em potencial para referendar novas políticas de formação de professores. Indagar e refletir sobre o que se faz produz inquietações que suscitam respostas. Isso porque a formação deve estimular uma visão crítico-reflexiva e, ao mesmo tempo, ela fornece aos professores os meios para um pensamento autônomo, que facilita a realização de outras dinâmicas formativas, como a de autoformação participada (NÓVOA, 1992).

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas, sim, via trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. Por isso, e tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber que provém da sua experiência como professor.

Outro dado relevante dessa formação foram os critérios de escolha dos formadores. Não necessariamente professores alfabetizadores, mas educadores oriundos do território escolar, das coordenadorias de ensino e das secretarias de educação, que, articulados com as universidades, fomentavam a formação dos professores alfabetizadores. Na obra “Docência e Planejamento: Ação Pedagógica no Ciclo de Alfabetização” (NÖRNBERG; MIRANDA; PORTO, 2018), observa-se que a condução dos encontros de formação do PNAIC envolvia uma equipe constituída por coordenadores, supervisores e formadores, vinculados às instituições de ensino superior, além de estudantes de graduação e pós-graduação; e, outra equipe, formada por coordenadores locais e orientadores de estudo, vinculados às redes de ensino. Esse movimento dá um sentido de contemplação da diversidade, que é o espaço escolar, e da importância dos encontros em prol da aprendizagem das crianças.

Todos os educadores envolvidos puderam também aguçar o olhar sobre a sua formação e atuação nas intervenções didático-metodológicas com seus colegas professores. A formação foi tornando-se um grande esforço coletivo que, positivamente, reverberava na escola, por meio da observação e da crítica sobre os processos realizados, visando, assim, o aprimoramento do trabalho docente.

A formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa propiciou uma reflexão pautada em concepções teóricas que problematizavam a alfabetização numa perspectiva de letramento, o estimulava o professor a descortinar dois processos distintos e articulados entre si: o alfabetizar e o letrar, que não possuem caráter antagônico, mas se comunicam e auxiliam na contextualização da função social da escrita.

Outro aspecto observado na formação foi a presença de elementos de justificativa teórica advindos do campo discursivo. Nessa perspectiva, o sujeito e sua linguagem estão numa condição de coexistência. Daí a importância da reflexão crítica sobre a prática. O registro, o diálogo e a voz do professor ganham nuances da realidade e estes se apresentam intimamente comprometidos com o seu fazer docente.

Ainda com base nos relatos da formação, observamos as concepções dos professores relativas ao conceito e percepção da heterogeneidade como um elemento de entrave nos processos de aprendizagem nas classes de alfabetização. Isso ocorreu de forma recorrente por conta da não observância da aquisição da leitura e da escrita como um processo que

todas as crianças vivenciam. Reconhecer que a influência cultural das famílias e/ou comunidade na interação da criança com a língua escrita faz toda diferença no processo de alfabetização também se fez necessário. Os professores foram percebendo outros aspectos como parte do processo de se planejar para os diferentes, fazendo da sala de aula um lugar dinâmico, no qual a interdisciplinaridade pode contribuir, efetivamente, para a melhoria dos processos escolares.

O movimento formativo experimentado por todos desemboca na necessidade e urgência do planejamento docente, antes delineado como um protocolo a ser seguido, com nenhuma intencionalidade, e que, em razão do esforço reflexivo, ganha outras nuances e sentidos para a formação e prática docente. Na obra “Docência e Planejamento: Ação Pedagógica no Ciclo de Alfabetização”, da UFPel, há um texto intitulado “Só Um Minutinho... Vamos Contar Nossa Experiência Pedagógica”, no qual as autoras fazem o seguinte depoimento:

o planejamento demanda um replanejamento constante para que as crianças avancem na construção de suas aprendizagens. E perceber isso se torna mais consciente quando se realiza o registro sistemático sobre o que se faz e se observa em sala de aula. (JAGER; ANDRADE, 2018, p.111).

Aprender, refletir e compreender a importância do planejamento como atividade que decorre da pesquisa e da reflexão foi uma das premissas da formação do PNAIC e, talvez, um dos seus maiores legados para o movimento formativo docente. Além disso, o processo formativo do PNAIC criou condições objetivas para o professor alfabetizador pudesse problematizar o seu fazer docente e pudesse buscar caminhos de superação das dificuldades enfrentadas, sejam elas no campo do ensino ou da aprendizagem.

A formação de professores preconizada pelo PNAIC estimulou o professor a um olhar aguçado sobre a sua prática. Esse movimento formativo desvela o seu fazer e provoca rupturas que podem efetivamente (re)significar e transformar o seu fazer. E nesse processo está presente a dimensão

investigativa, que é inerente à ação docente, e que somente é possível quando traz à luz o olhar do próprio professor, pois, à medida que este reflete sobre a sua prática, ele também a investiga, confronta saberes, testa e utiliza outras possibilidades pedagógicas.

O ato de planejar proporciona à prática docente segurança para melhor intervir nas situações educativas, assim como permite escolher entre as diversas possibilidades pedagógicas e metodológicas aqueles que melhor se adequam e atendem as demandas da sua sala de aula. Interessante que essa dinâmica inerente ao planejamento e ao fazer docente cria uma conexão dialógica entre o saber e o fazer, algo que é extremamente necessário para o processo de aprendizagem dos estudantes.

O processo de formação do professor como pesquisador possibilita levar para a sala de aula informações e conteúdos reconhecidos como necessários ou como possibilidades palpáveis de intervenções didáticas capazes de favorecer a aprendizagem como também favorece fazer o caminho inverso, ou seja, trazer da sala de aula pistas didáticas ou necessidades pedagógicas dos alunos para que sejam debatidas, coletivamente, no encontro de formação. Esse movimento muda radicalmente o cenário formativo porque conduz a um fazer permeado de compreensão e reconhecimento crítico e informado sobre a realidade. A sala de aula permite a reconfiguração do fazer docente por meio dos enfrentamentos cotidianos. A sala de aula da formação continuada aguça o professor a estudar sua prática, à luz das teorias, para refundar concepções e práticas.

Com base nos registros destacados das obras publicadas pelas IES coordenadoras do PNAIC, é possível afirmar que formação deixou como legado, dentre outros aspectos, um grupo grande de professores alfabetizadores no Brasil ávidos por conhecimento, com gosto pela pesquisa e cientes da importância do planejamento como atividade inerente ao trabalho do professor alfabetizador, considerando-o, além disso, como eixo central do processo de ensino e aprendizagem.

A formação contribuiu com as práticas pedagógicas em classes de alfabetização nas diferentes regiões do país e deflagrou um novo modo de o professor alfabetizador perceber-se, isto é, como professor alfabetizador pesquisador. Para além de qualificar as práticas de ensino, experimentou o movimento de aprendizagem e (re)significação do fazer docente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Cláudia de; WILLIAN, Jefferson. Formação continuada do PNAIC/UFRJ: ação que estabelece o diálogo, a escuta sensível e a troca de saberes entre a universidade e a escola básica. *In*: CONSTANT, Elaine; WILLIAN, Jefferson. **PNAIC no Estado do Rio de Janeiro**: a polifonia na formação continuada de professores alfabetizadores. Rio de Janeiro: Rona Editora, 2017. p. 177-190.

ARAÚJO, Vanuzia dos Santos Araújo. O Pacto pela alfabetização e as novas concepções de ensino: resistências e apropriações. *In*: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Histórias, experiências e reflexões**: Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso Pólo Rondonópolis (2013). Rondonópolis: EDUFMT, 2015. P. 41-54.

BANCO de Dados Access – Obras do PNAIC, preparado por UVA e GEALE-UFPEL. Access, Microsoft Office Professional Plus 2016, Versão 2002. 1 arquivo, 15.335.424 bytes. Banco de Dados, 2021.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter estagnação na aprendizagem**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>. Acesso em: 16 jun. 2021.

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

CARNEIRO, Reginaldo Fernando; MAGALHÃES, Luciane Manera. Apresentação. *In*: CARNEIRO, Reginaldo Fernando; MAGALHÃES, Luciane Manera (org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Tecendo experiências na formação continuada de professores. Juiz de Fora: Templo, 2015. p. 7-12.

CONSTANT, Elaine (org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC/UFRJ). Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

COUTO, Maria Elizabete Souza; GONÇALVES, Alba Lúcia. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 1, p. 151-170, 2016.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: FLACSO do Brasil, 1991.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

EUGÊNIO, Cláudio Luiz Eugênio; PINTO, Consuelo Domenici Mozzer. A formação continuada no PNAIC – Um dedinho de prosa com quem gosta de ensinar e aprender. *In*: CARNEIRO, Reginaldo Fernando; MAGALHÃES, Luciane Manera (org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Tecendo experiências na formação continuada de professores. Juiz de Fora: Templo, 2015. p. 13-24.

NAMORATO FILHO, Carlos Alberto; SOUZA, Luciane Aparecida de. O lugar da circularidade prático-teoriaprática no contexto da formação em exercício proposta pelo PNAIC. *In*: CARNEIRO, Reginaldo Fernando; MAGALHÃES, Luciane Manera (org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Tecendo experiências na formação continuada de professores. Juiz de Fora: Templo, 2015. p. 25-36.

FRAMBACH, Fernanda de Araújo; VIDAL, Andressa Farias. A formação continuada do PNAIC: entre diálogos e experiências de (de/trans)formação. *In*: CONSTANT, Elaine; NASSER, Lilian; SANTOS, William Soares dos (org.). **Educação em Movimento**: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014. Belo Horizonte: Editora Rona, 2016. p.4-55.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GONÇALVES, Zélia Barbosa. A formação continuada como instrumento de aprendizagem e mudança na prática pedagógica de educadores e educandos. *In*: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann. **Histórias, experiências e reflexões**: Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso (2013). Rondonópolis: EDUFMT, 2015. p. 321-322.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso**, v. 9, n. 2, p. 35-51, 2014.

JÄGER, Josiane Jarline; ANDRADE, Carolina Leal. Só um minutinho... vamos contar nossa experiência pedagógica. *In*: NÖRNBERG, Marta; MIRANDA, Ana Ruth Moresco; PORTO, Gilceane Caetano (org.). **Docência e planejamento**: ação pedagógica no ciclo de alfabetização. Porto Alegre: Evangraf, 2018. p. 81-114.

JESUS, Elizete Maria de Jesus. Planejamento escolar: ferramenta pedagógica imprescindível para o êxito no processo de ensino e aprendizagem. *In*: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Histórias, experiências e reflexões**: Pacto pela alfabetização em Mato Grosso Pólo Cuiabá (2013). Cuiabá, MT: EdUFMT, 2015. p. 137-138.

LIMA, Juliana de Melo Lima; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves; ARAGÃO, Sílvia de Sousa Azevedo. Atividades envolvendo a apropriação do sistema de escrita em turmas de alfabetização. *In*: PENHA, Ana Cristina Gomes da et al. (org.). **Relatos de sala de aula e outros diálogos**. Recife: UFPE, 2018. p. 27-37.

MACHADO, Ana Paula. O legado do PNAIC na prática efetiva em sala de aula. *In*:

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; NÖRNBERG, Marta; ALVES, Antônio Maurício Medeiros. **Práticas de formação e de ensino no ciclo de alfabetização**: relatos de experiências de orientadoras de estudo do PNAIC-UFPEL. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 19-32.

MARTELLI, Maria Benedita Alves Ribeiro. Refletindo sobre gêneros textuais, alfabetização e formação de professores. *In*: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Histórias, experiências e reflexões**: Pacto pela alfabetização em Mato Grosso Pólo Cuiabá (2013) Cuiabá, MT: EdUFMT, 2015. p. 184-186.

MARTINS, Rosana Maria; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: contribuições do PNAIC/MT. *In*: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; KIMURA, Cecília Fukiko Kamei; FERRARINI, Anabela Kohlmann (org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso**: Cenários e histórias de alfabetização. Rondonópolis/MT: Tavares & Tavares, 2016. p. 27-37.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. O trabalho realizado junto aos Coordenadores Locais, Regionais e Undime em Mato Grosso, no contexto do PNAIC/2016. BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Nos passos do PNAIC em Mato Grosso**: a formação sob diferentes olhares. Rondonópolis: [s. n.], 2019. p. 95-111.

NÖRNBERG, Marta; MIRANDA, Ana Ruth Moresco; PORTO, Gilceane Caetano. **Docência e planejamento**: ação pedagógica no ciclo de alfabetização. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, Silvana Nunes Viana. Um Pacto pela Educação Infantil. *In*: BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Nos passos do PNAIC em Mato Grosso**: a chegada da educação infantil/pré-escola e do PNME. Rondonópolis: [s. n.], 2019. p. 150-157.

PREVEDELLO, Márcia. As contribuições do Pacto para as práticas das professoras alfabetizadoras do 1º Ciclo de Formação Humana. *In*: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Histórias, experiências e reflexões**: Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso Pólo Rondonópolis (2013). Rondonópolis: EDUFMT, 2015. p. 198-199.

REZENDE, Josisléia Amélia Carneiro. Relato de experiências vividas pelo orientador de estudo: mudança na prática pedagógica e concepções de professores alfabetizadores. *In*: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Histórias, experiências e reflexões**: Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso Pólo Rondonópolis (2013). Rondonópolis: EDUFMT, 2015. p. 159-160.

ROCHA, Elisângela Caetano; SILVA, Jucélio Vieira da; PEREIRA, Katiane Viana; COSTA, Maria Cristina Freitas da; ACÁCIO, Maria do Carmo dos Santos; SANTOS, Sinvaldo San-

tana dos; SANTOS, Sivoney Santana dos Santos. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Pacajá-Pará: Contribuições e avanços no ensino, nas Escolas do Campo. *In*: SANTOS, Adilson Oliveira do Espírito; MICCIONE, Domênico Goes (orgs.). **Saberes constituídos no ciclo de alfabetização**: a trajetória do PNAIC Pará/UFPA. Belém: IEMCI, 2016. p. 173-186.

SANTOS, William Soares dos. Refletindo sobre os desafios do trabalho com diferentes linguagens de conhecimento no Pacto. *In*: CONSTANT, Elaine; NASSER, Lilian; SANTOS, William Soares dos (org.). **Educação em movimento**: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2015. p. 29-38.

SILVA, Fabiola Karla Valente da Silva; SILVA, Luiza Pereira da; RAIOL, Marcia Regina Bittencourt. Sequências didáticas no ciclo de alfabetização: Lenda da Matinta Perera. *In*: SANTOS, Adilson Oliveira do Espírito; MICCIONE, Domênico Goes (orgs.). **Saberes constituídos no ciclo de alfabetização**: a trajetória do PNAIC Pará/UFPA. Belém: IEMCI, 2016. p. 29-44.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, Ângelo Firmino Fros de Sousa et al. A formação continuada de professores do campo: relatos de experiências docentes. *In*: SANTO, Adilson Oliveira do Espírito; MICCIONE, Domênico Goes (orgs.). **Saberes constituídos no ciclo de alfabetização**: a trajetória do PNAIC Pará/UFPA. Belém: IEMCI, 2016. p. 63-72.

SOUSA, Maria Darlene Gil de; GIL, Sandra Maria da Silva; XAVIER, Silvio Macedo; DIAS, Thâmara de Nazaré. Alfabetizar e letrar: uma experiência de sucesso em uma turma multissérie – educação do campo e uma turma do 2º ano – zona urbana a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *In*: SANTO, Adilson Oliveira do Espírito; MICCIONE, Domênico Goes (orgs.). **Saberes constituídos no ciclo de alfabetização**: a trajetória do PNAIC Pará/UFPA. Belém: IEMCI, 2016. p. 309-328.

SOUZA, Claudenira Pereira de. A atuação do Coordenador Pedagógico no PNAIC 2016. *In*: BERTOLDO, Sandra Regina Franciscatto; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Nos passos do PNAIC em Mato Grosso**: a formação sob diferentes olhares. Rondópolis: [s. n.], 2019. p.180-181.

SOUZA, Elaine Constant Pereira de. Regime de colaboração na política de formação continuada para professores alfabetizadores: uma tentativa da garantia do direito à educação. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 207-226, maio/ago. 2018.

SOUZA, Elaine Constant Pereira de; COSTA, Diana Quirino dos Santos da. Fóruns das Universidades: a construção de elos na formação continuada de professores do PNAIC. *In*: CONSTANT, Elaine; NASSER, Lilian; SANTOS, William Soares dos. (orgs.). **Educação em Movimento**: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014. Belo Horizonte: Editora Rona, 2016. p.16-28.

VECCHIA, Solange Ana Dalla. Sequência didática: experiências vivenciadas por professoras alfabetizadoras do 2º ano do ensino fundamental. *In*: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann Ferrarini (org.). **Histórias, experiências e reflexões**: Pacto pela alfabetização em Mato Grosso Polo Sinop (2013) Cuiabá, MT: EdUFMT, 2015. p. 243-245.

VIEIRA, Márcia Rosane de Sá Martins. Experiência enquanto orientadora de estudo do PNAIC e professora alfabetizadora: a mudança da prática docente. *In*: CONSTANT, Elaine; NASSER, Lillian; SANTOS, William Soares dos (org.). **Educação em Movimento**: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014. Belo Horizonte: Editora Rona, 2016. p. 266-274.

CAPÍTULO 8

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DO PNAIC: FORTALECENDO A ARTE DE APRENDER A PALAVRA E O DESEJO DE ESPERANÇAR A INFÂNCIA

Beatriz Santos Pontes
Crystina Di Santo D'Andrea
Liliane Goreti Portinho Ortiz

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(FREIRE, 2003, p. 142)

A proposta de catalogação das obras do PNAIC, através do ineditismo do Banco de Dados Access – Obras do PNAIC (2021), acenou-nos com um desafio em pesquisa educacional que auxiliou a compreender o papel de um Programa de tal envergadura, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no cenário crítico da alfabetização no país. De forma geral, a criação deste banco de dados proporciona um mapeamento da produção em livros, publicados pelas IES, envolvendo o tempo/espço de formação de professores e da formação dos formadores de professores que interagiram com/no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Para desenvolver este artigo, optamos por analisar as transformações na cultura escolar, no Ciclo de Alfabetização, passíveis de serem observadas através das narrativas catalogadas, bem como do envolvimento dos professores alfabetizadores no protagonismo da ação pedagógica (práxis) experienciada no processo de formação oferecido pelo PNAIC e vivenciado diretamente nos territórios escolares.

Objetivando divulgar os Direitos de Aprendizagem dos alunos no Ciclo de Alfabetização, realizamos a releitura do tempo certo de estar na escola (como um dos direitos da infância), iniciando um movimento que prenuncia a alfabetização como Arte, no sentido da pura condição de expressar-se no mundo da cultura escrita, através da qualidade de ser aprendiz. Movimento este, relacionado tanto para alunos, como para professores, ou formadores, pois todos foram descobrindo-se aprendizes, independentes da categoria em que se pautavam. Isso é possível de ser percebido nas narrativas catalogadas.

Este resumo tem como objetivo relatar as reflexões obtidas através dos momentos de estudos nas formações das professoras alfabetizadoras do nosso município. São muitos os desafios da nossa jornada e, nesses encontros de formação, tomamos consciência da dimensão da nossa responsabilidade e do novo olhar que devemos ter para o “Fazer Pedagógico” se desejamos oferecer uma escola inovadora, democrática e inclusiva. (Banco Access – Coleção PNAIC de Mato Grosso. UFMT, Filtro 19, linha 1. 2013)

Aprender a palavra e as possibilidades de ler e de interagir com o mundo é um movimento libertador que mobiliza esperanças nos integrantes do PNAIC, de qualificar os anos iniciais na escola pública, e de elencar a educação pública como responsabilidade social e cultural. Escrever é reinventar-se e repensar a nossa relação com o mundo da cultura escrita. Como diz o patrono da educação brasileira: “Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de

mudar o mundo e de estar em contato com o mundo.” (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 83)

As obras analisadas permitem que possamos pensar que o processo de aprender é uma Arte, promovendo a infância como o campo em que se efetivam as nuances da cidadania e dos princípios de igualdade de possibilidades, a partir da inclusão no mundo da cultura escrita, pela socialização e letramento. Em contrapartida, consideremos que Arte é uma atividade humana ligada à interpretação e à expressão das formas de ler e compreender o mundo, proporcionando uma formação permanente. E, aprender a palavra, exige a leitura do mundo, assim como empreender as dinâmicas transformadoras das práticas alfabetizadoras narradas nas obras catalogadas, é esperar a infância no processo de letramento experienciado através do PNAIC, na condição de aprendizes.

A PALAVRA MUNDO

Escolhemos para uma análise transversal, textos que evidenciaram narrativas das práticas de alfabetização, e a importância do trabalho construído pelos professores, de forma colaborativa, em suas comunidades escolares. Conforme as práticas anunciadas nos textos, percebemos alguns aspectos que nos auxiliam a compreender como os professores contextualizaram a formação, transformando a *práxis* educativa em um movimento alfabetizador que nos impulsiona a esperar a infância através da palavra escrita, imbuídos na/pela condição de aprendizes encantados com o tempo da alfabetização e a possibilidade de um permanente letramento no processo de transformação da cultura escolar.

Foram catalogados 923 capítulos, em 42 obras publicadas pelas IES. Destes, 647 identificam-se como relatos de experiência e 193 como ensaios teórico-práticos, onde são evidenciadas as transformações do processo pedagógico e das didáticas empregadas na alfabetização. São 1381 autorias colaborativas, escritas por professores alfabetizadores, orientadores de estudos, formadores e coordenadores locais, em 840 narrativas. Estamos falando de vivências inovadoras nas escolas públicas reconfigurando a cultura escolar pelo protagonismo dos professores, percebido a partir da escrita, nas narrativas analisadas, em um movimento pedagógico transformador que principia na escrita.

Partindo do pressuposto de que o ato de educar/ensinar/aprender é relacional, dialógico, contínuo, e envolve constantes (trans)formações oriundas das subjetividades e corporeidades em que ocorrem os processos educativos, onde “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1994, p. 79), percebemos que ensinar e aprender estão intimamente relacionados e que todos somos aprendizes em procedimentos de formação em uma cultura escolar.

Concomitantemente, percebemos, através da práxis pedagógica desenvolvida a partir da formação oferecida pelo PNAIC e catalogada no Banco de Dados Access – Obras PNAIC, a possibilidade de transformação na cultura escolar, pelas relações com os saberes (CHARLOT, 2000), nos territórios escolares, em dialogicidade (FREIRE, 1994) com os saberes acadêmicos.

Segundo Diana Vidal (2009), a cultura escolar se constitui como uma importante ferramenta teórica para pesquisas das relações entre escola e cultura.

gostaria de chamar a atenção para três questões relativas à maneira como compreendo os aportes oferecidos por esta categoria à investigação acadêmica e ao trabalho do professor em sala de aula. São elas: a) a reflexão acerca da conservação e da inovação em educação; b) a atenção à cultura material como elemento constitutivo das práticas escolares; e c) a valorização dos sujeitos escolares como agentes sociais. (VIDAL, 2009, p.26)

São relatos pactuados em redes dialógicas para dizer de si e, também, escrever a si, no fazer pedagógico, a partir da participação no PNAIC. Mais de 50% destas autorias são de professores da Educação Básica, vinculados ao ciclo alfabetizador. Percebe-se, a partir da análise das narrativas:

- um movimento de valorização dos sujeitos escolares como agentes de transformação, promovido pela densidade e dialogicidade das relações com as IES, que encamparam e estabeleceram a rede formadora do Pacto Nacional

pela Alfabetização na idade Certa;

- a tônica das práticas escolares envolvidas com as possibilidades da materialidade (artefatos, tempo e espaço) relacionadas aos conteúdos curriculares, à interdisciplinaridade e à ludicidade. Compreendidos a partir da sua materialidade, os objetos escolares permitem, além da percepção dos conteúdos ensinados, o entendimento do conjunto das práticas pedagógicas e das estratégias aplicadas nas relações com os saberes do/no território educativo;

- reflexões sobre aspectos conservadores e inovadores, envolvendo as práticas pedagógicas em pesquisas, sequências didáticas e ou projetos, evidenciando a forma como os autores das narrativas compreenderam, a partir da formação, as relações entre elementos da cultura escolar, que se pautam como permanentes, e aqueles que pressupõem mudanças, bem como a expressão da concepção das múltiplas trocas estabelecidas no paradigma da dialogicidade e da formação entre pares.

Este programa de formação continuada teve um impacto tão intenso, direcionado diretamente às salas de aula, que mobilizou os professores a aproximarem-se da linguagem acadêmica, aprofundando seu próprio processo de letramento, além de buscarem a possibilidade de publicações das dinâmicas escolares que reinventam os tempos e espaços de aprender, expandindo possibilidades de transformação da cultura escolar.

O PNAIC foi um programa em Rede Nacional que também proporcionou a ação formativa e colaborativa entre os pares, reunindo formadores, orientadores, coordenadores e alfabetizadores para promover uma educação inovadora. E ainda, escrever sobre ela, isto é, dizer-se enquanto professor que vivencia junto com o outro, na infância, a alegria de aprender e emocionar-se com a aprendizagem.

Assim, muitas dimensões desse fluxo emocional consensual são peculiares a nós como seres huma-

nos, pois emergem como variações de nosso emocionar de mamíferos. E o fazem uma vez que este se expande para os novos domínios de coordenações de ações que surgem em nosso viver no linguajar. Nessas circunstâncias, a congruência do agir requer a congruência do emocionar. (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2021. p.149)

Considerando que o processo de escrita é uma forma de revisitar a compreensão que temos da realidade e a maneira pela qual organizamos o pensamento para contá-la, podemos conceber que as práticas alfabetizadoras, em suas narrativas, são evidências do sucesso de um programa que pretendia possibilitar as trocas de saberes e fazeres entre os professores alfabetizadores, em uma formação em rede e entre pares. Como diz Olson (1995, p. 130): “A palavra escrita constitui a versão autorizada, a verdade autêntica.” Aquilo que foi vivido, sentido e experienciado convertido em verdade epistemológica.

As narrativas trazem nas obras, em forma de capítulos, relatos de experiências que passaram a construir as memórias educativas das escolas, anunciando as muitas possibilidades de aprendizagens com a construção dos recursos didáticos e estratégias pedagógicas planejadas, principalmente, na forma de sequências didáticas articuladas em projetos interdisciplinares. Observa-se que as premissas desenvolvidas na formação oferecida pelas IES, articuladas pelo aporte teórico do PNAIC, estão presentes nas narrativas e foram localizadas a partir da busca de palavras/termos que aparecem nos resumos, nos comentários sobre o referencial teórico, ou em dados relevantes, ou palavras-chave, na temática ou, ainda, no título do capítulo. São categorias que atentam para a tônica das práticas escolares que receberam aporte teórico e foram subsidiadas em sua materialidade com diversidade e qualidade de recursos pedagógicos e aparecem nas publicações das diferentes regiões.

O Gráfico 1, a seguir, ilustra a condição transformadora da cultura escolar no ciclo de alfabetização.

Gráfico 1 - Campo organizacional curricular das práticas alfabetizadoras



Fonte: Banco de Dados Access – Obras do PNAIC – Filtro 23 – 2021

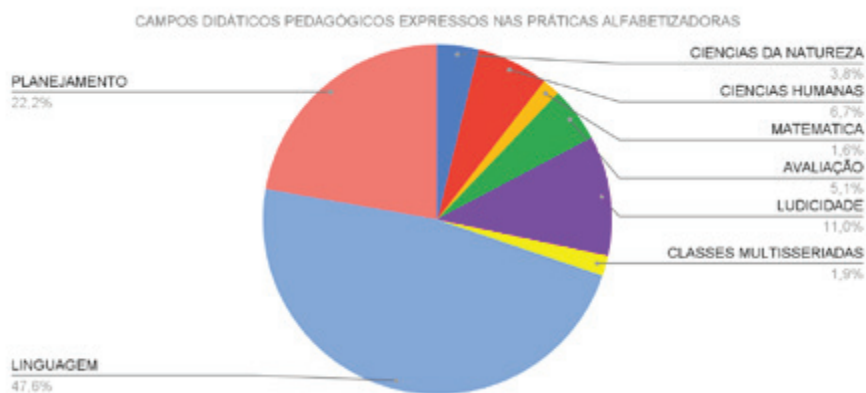
Através da análise dos filtros, percebemos que a tônica da Linguagem aparece, preponderantemente, sobre outras práticas alfabetizadoras, corroborando a ideia de que é através da linguagem que nos inserimos no mundo da Cultura Escrita, em diferentes letramentos.

As DCNEI respondem a esse desafio propondo dois eixos norteadores para as propostas curriculares da Educação Infantil: as interações e a brincadeira. Esses dois eixos são discutidos tendo em vista a ampliação das experiências infantis a partir da articulação desses dois eixos com a linguagem verbal, oral e escrita. Tomar as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas é consolidar um projeto educativo que considera as crianças agentes de seus processos de criação e de signifi-

cação da cultura. Trata-se de reconhecer a autoria das crianças, que, nas interações com seus pares, não apenas reproduzem; mas, sobretudo, criam linguagens e modos de agir próprios. (FURG, Filtro 19. Item 716. Ano 2021)

Percebemos que é a arte de aprender a palavra que nos envolve a esperar a infância, porque é nas características dessa fase do desenvolvimento humano que aprendemos a amar e a brincar. Que orientadores de estudos e alfabetizadores ousaram aproximar-se do discurso acadêmico, interpelando-o com seus saberes das práticas de alfabetização, expressos nas suas narrativas consensuais. Que foi possível, através dos formadores, estabelecer o diálogo enriquecedor e transdisciplinar que aproximou as diferentes linguagens, fortalecendo a palavra nessa arte que faz esperar a infância através da possibilidade de alfabetizar e de alfabetizar-se na perspectiva do letramento.

Gráfico 2 - Campos Didáticos pedagógicos expressos nas práticas alfabetizadoras.



Fonte: Banco de Dados Access – Obras do PNAIC – Filtro 23 – 2021

Conforme análise dos Filtros 9 e 18, a partir dos títulos encontrados, percebemos que a presença do campo da Matemática torna-se mais significativa, incluindo os Ensaios teórico-práticos de formação docente, o que

nos convida a pensar que a matemática ainda é um desafio a ser contemplado de forma mais incisiva, nas práticas alfabetizadoras.

É possível considerar que novos recursos e estratégias foram incorporados, principalmente pela condição da inovação das sequências didáticas, da prática de pesquisa e da organização de projetos na perspectiva interdisciplinar. No entanto, ainda não apresentam evidências específicas para fundamentar uma nova cultura alfabetizadora relativa ao campo da Matemática.

O conceito de alfabetização proposto pelo PNAIC entende que, para a criança ser considerada alfabetizada, precisa compreender o sistema de escrita alfabética, ler e produzir, de forma autônoma, textos de circulação social que tratem de temáticas que lhe sejam familiares. Também inclui linguagens da matemática, conhecimentos em Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Os conhecimentos, desenvolvidos de forma lúdica, entrelaçaram-se à perspectiva interdisciplinar.

Não houve relatos sobre experiências específicas de avaliação em grande escala. A ideia de avaliação abordada nas narrativas versava sobre a perspectiva de processo, vinculada ao contexto educativo e à reconstrução de um repertório de propostas pedagógicas flexíveis em relação às necessidades da turma e de cada um dos alunos. Propunha redes de socialização de estratégias e de recursos planejados para atender à diversidade e às singularidades e promover a consolidação dos conhecimentos necessários a cada etapa da alfabetização, ao ratificar que

Ser um professor qualificado decorre da capacidade de saber direcionar seus alunos para a aprendizagem, conseguindo reunir o maior número possível deles em torno de um projeto. Para tanto, é preciso que os próprios professores valorizem a profissão que escolheram, percebendo na formação continuada coletiva o ponto de transformação que a educação escolar precisa para superar as dificuldades enfrentadas. (MENEZES, 2017, p.47)

Um assunto relevante tratado nas obras foi o trabalho pedagógico a partir de projetos, para o desenvolvimento de sequências didáticas interdisciplinares, tornando o processo de construção de conhecimentos no contexto escolar mais significativo e contextualizado. Muito interessantes as múltiplas narrativas que anunciaram a pesquisa como estratégia de problematização dos contextos de aprendizagens, tanto no âmbito do planejamento educativo como no processo de construção dos conhecimentos.

Isto é, todos os envolvidos no processo aprendem e entendem-se como sujeitos aprendentes, sendo protagonistas na construção dos conhecimentos ao estabelecerem o princípio da dialogicidade como fenômeno educador. Pode-se assim dizer que

O projeto é uma ferramenta pedagógica que possibilita relacionar as diferentes áreas do conhecimento, facilitando o processo de aprendizagem, uma vez que se torna mais viável estabelecer relações entre os diferentes conteúdos, tendo uma temática como fio condutor, em uma proposta interdisciplinar. Essa organização pedagógica fundamenta-se na cooperação e na contribuição dos alunos no desenvolvimento das diferentes etapas do estudo. A participação ativa dos estudantes promove a autonomia e favorece a construção de aprendizagens significativas, pois o ensino é pensado com as crianças e não para as crianças. (PNAIC – UFRGS, 2018)

E, ainda,

A organização do planejamento pedagógico foi voltada para sequências didáticas e projetos didáticos. Tanto nas escolas municipais quanto na escola estadual as atividades pedagógicas já eram realizadas a partir de projetos pedagógicos e sequências didáticas. Com os estudos da formação do Pacto,

começaram a compreender a forma correta de usar esses recursos didáticos de modo correto. Antes usávamos em nossas aulas o recurso do projeto didático, que elaborávamos sem a participação das crianças. (UFMT. Filtro 19. Item 10. 2021)

Os relatos anunciam inovações na práxis docente, em que o trabalho com a pedagogia de projetos insere-se em uma nova forma de organização curricular, uma vez que os alunos são instigados a explorar a realidade dentro de uma visão multidisciplinar.

Uma práxis pedagógica de impacto requer metodologias de ensino interativas, lúdicas e colaborativas, as quais descrevem outro tempo-espaço do conhecimento e envolvem comunicação, informação, expressão e formação. É possível perceber o percurso no Ciclo Alfabetizador, com inovações pedagógicas, aprofundando conhecimentos sobre fenômenos sociais e culturais diversos, em aprendizagens prazerosas e interdisciplinares, que permitem às crianças e aos professores vivenciarem a ludicidade característica da infância.

Uma reflexão quanto ao lugar do brincar na escola, partindo da análise das memórias dos orientadores sobre o lúdico em suas vidas. As autoras ressaltam a relevância dessa estratégia de escrita “no processo de formação continuada como instrumento de reflexão da prática pedagógica” e reforçam a importância da ludicidade também no processo de formação dos alfabetizadores, tendo em vista a significação do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Banco de Dados Access – Obras do PNAIC. Reflexões Sobre Letramentos no PNAIC da Paraíba – Centro de Comunicação Turismo e Artes. Filtro 19. Item 425. 2021)

Também foi possível perceber, na análise transversal das informações, intenções potencializadas em parcerias produtivas que envolveram traba-

lho colaborativo e comprometido entre as comunidades escolares e seus gestores. Foi o tempo em que mais materiais diversificados e estratégias de alfabetização foram veiculadas em Rede Nacional, alcançando todo o país, apesar de alguns problemas, mesmo com problemas de logística. E é encantador perceber que nas narrativas a presença dos recursos e estratégias fazem-se presentes, juntamente com o aporte teórico do PNAIC e a Literatura Infantil.

A importância da leitura está contemplada nos relatos dos projetos que fazem uso dos recursos disponibilizados pelo programa, através da Literatura Infantil, como viés condutor do letramento. Nas narrativas também se constatou a construção do gosto e do desejo de aprender pelo encantamento, porque esse universo maravilhoso pode proporcionar conhecimento, aprendizagem e significado na vida do aprendiz (aquele que diz o aprender).

Essa fase da infância é propícia para o aluno tornar-se leitor, pois abre a possibilidade de ler o mundo através das letras, das palavras, das histórias, descobrindo um universo que, por nos trazer conhecimento, nos torna protagonistas da compreensão da humanidade e do mundo que nos cerca. A partir da Literatura Infantil, criam-se vivências que interligam as diferentes dimensões que conduzem a um caminho possível, de aprendizagens integrais e integradoras, perpassando a educação escolarizada e promovendo pessoas capazes de criar, recriar e transformar o mundo que vivemos num lugar melhor, mais fraterno e feliz.

Para Freire (1990), a leitura do mundo acontece antes da leitura da palavra e a leitura desta tem relação com a continuidade da leitura do mundo que nos cerca. Ao lermos o mundo do qual fazemos parte, em todas as suas singularidades e nuances, somos despertados para a realidade que nos cerca, desenvolvendo o sentimento de pertencimento aos fenômenos que nos ensinam a humanidade. Todos nascemos seres humanos, mas a humanidade precisa ser ensinada. A palavra traz em si o sentido do vivido, onde as trocas dialógicas nela presentes estão imbuídas de significado e promovem significações. Por isso, precisamos superar a maquinaria da escolarização em Programas que garantam um pacto social para a alfabetização na idade certa.

Muitas narrativas evidenciam a incorporação do movimento arrebatador impulsionado pelo PNAIC, através da articulação das IES com as redes municipais e estaduais, nas políticas públicas locais. “Educação em Movimento”, expressão título da coletânea de obras da UFRJ, exprime

essa condição, não apenas das práticas de alfabetização, mas do processo formador que encaminha a possibilidade de movimentar algo imposto à sociedade como um fim em si mesmo. Uma miséria pedagógica conclusiva e determinante da condição de (não) prosperidade dos sujeitos através da educação pública, evidenciado já nos anos iniciais de escolarização. Necessário movimentar o ciclo alfabetizador para além dessa massificação fomentada pelas máximas da rede de informações mercantilistas que direcionam a população e, conseqüentemente, as comunidades escolares, a uma condição sociocultural relativizada pelas possibilidades de consumo e perpetuação da pirâmide social brasileira.

Os relatos das práticas alfabetizadoras, impulsionadas pelo movimento que eclodiu diretamente nas salas de aula, evidenciam a qualidade e importância do programa, estabelecendo uma Rede Formadora Nacional que está aprendendo a ler o mundo e dizer-se em/com arte.

A ESCUTA SENSÍVEL

Múltiplas vozes tornaram-se audíveis em suas paisagens sonoras de diversidade e singularidade, visto que os relatos aparecem em diferentes regiões brasileiras. Sincronicamente, percebemos o Ciclo Alfabetizador como um território fértil, em transformação, expansivo à possibilidade de sustentar a alfabetização como um princípio social de responsabilidade de todos, por ser pública e priorizar qualidade.

Estes relatos mobilizam-nos a refletir como acontece o processo de (re)significação da aprendizagem, a partir das etapas que foram construídas pelos anos de Formação no Programa; das intervenções que foram possíveis pelo alcance das Redes estabelecidas e da eficiência das dinâmicas das políticas públicas locais; do aporte teórico; das estratégias e materiais necessários para construir os recursos adaptados conforme as necessidades dos alunos, para incluir a todos, na perspectiva dos Direitos de Aprendizagem envolvidos nos currículos dos territórios escolares. Nas narrativas catalogadas, também encontramos a ressignificação do entendimento do que seja organizar a construção de conhecimentos na perspectiva da Ciência e do Letramento.

Com as atividades, desejávamos semear a ideia de que a ciência se desenvolve por meio da observa-

ção dos fenômenos, da curiosidade para entender os processos que os fazem acontecer como acontecem [...] O trabalho proporcionou aos alunos realizar experimentos que não faziam parte do seu dia a dia, levando-os a diversas reflexões. Também promoveu o conhecimento por meio da observação, da oralidade, da escrita e da criatividade. Propiciou, ainda, momentos para ouvir e argumentar. Consideramos, por isso, que esta foi uma atividade rica, que trabalhou em favor da aquisição de novos conhecimentos para os educandos e de muita pesquisa e reflexão para nós, professores. Se inicialmente relutamos em ousar, nos surpreendemos e comprovamos que o esforço de inovar e de propor atividades que despertam o interesse é válido e muito gratificante, tendo em vista a resposta imediata que recebemos dos educandos, e, procedendo dessa forma, podemos atingir o objetivo de alfabetização com letramento. (Banco de Dados Access – Obras do PNAIC – Alfabetização de Crianças de 6 a 8 Anos. Relatos de experiência docente volume II – UFSC – SC – item 507. 2021)

Através das narrativas, percebemos relatos em que os professores (re) significam o ensinar em formas de aprender, pois, nesta concepção de educação construída a partir das formações do PNAIC, professores também são sujeitos das aprendizagens que, democraticamente, acontecem nas salas de aula.

ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo [...] o(a) professor (a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o aprende [...] refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o (a)

professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender. (FREIRE, 1998, p.81)

No ano do centenário de Paulo Freire, 2021, não poderíamos deixar de evidenciar nosso respeito e gratidão por toda a sua obra, dedicada a promover a qualificação da escola pública, dialógica e libertadora, que, ainda nos dias de hoje, mostra-se tão atual. É através dela que compreendemos sua pedagogia e acreditamos esperar a infância na educação pública. Através das práticas alfabetizadoras relatadas nas obras analisadas, conseguimos vislumbrar a diferença na assertividade da qualificação da educação pública, algo que o PNAIC auxiliou a produzir diretamente nas salas de aula.

É essencial o professor perceber que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2003, p.47). Essa (re)significação do ensino de si mesmo e do processo de desenvolvimento dos alunos coloca os professores como protagonistas nas políticas de alfabetização e nas práticas de ensino que podem ser renovadas e ampliadas. O PNAIC promoveu a oportunidade, por meio da constituição de Redes e da formação entre pares, de conduzir os professores alfabetizadores a protagonizarem o Ciclo Alfabetizador. E aqui, protagonistas também na potencialidade de escrever suas próprias narrativas, construindo uma memória didática e pedagógica de seu trabalho com a educação pública.

Quando o professor escuta com sensibilidade o contexto em que o território educativo está imerso, percebe-se uma pessoa/profissional atuante, autônoma e crítica, que consegue protagonizar a qualificação da escola pública e promover a educação como responsabilidade social e cultural. Nesse sentido, o professor torna-se o mediador do processo de seu desenvolvimento formativo e dos seus alunos, construindo a oportunidade de todos estarem envolvidos com a formação institucional.

O trabalho por projetos, organizado junto com os alunos, promovido em sequências didáticas, envolvendo questões ambientais, indica a ação

pedagógica voltada para o “aprender com”, transformando a cultura escolar e reestruturando os territórios educativos para além dos espaços escolares.

Debruçando-nos sobre o relato das práticas alfabetizadoras, fruto de um trabalho formador da envergadura do PNAIC, percebemos a reverberação nas redes educativas do território nacional, principalmente as municipais, das inovações implementadas nos currículos escolares. Provavelmente, em função da situação geográfica caracterizada no recorte do tempo/espaço analisado e que supõe uma correlação com uma avaliação conjuntural e histórico-estrutural que atinge, particularmente, os espaços periféricos. As escolas municipais, geralmente, são as escolas mais periféricas. E aqui, podemos evidenciar mais uma instância da relação constituída pelo PNAIC: os diálogos que se estabeleceram entre as IES e as comunidades escolares, através da formação continuada e em rede, expressa nas práticas de alfabetização, na revolução dos saberes e na complexidade da dinâmica dos currículos do Ciclo Alfabetizador e, ainda, da Educação Infantil.

O Novo Mais Educação, substituto do Mais Educação, que era o programa nacional responsável pela promoção, divulgação e formação da educação integral, não foi citado nas narrativas. Cabe salientar que esta modalidade foi incluída apenas no último ano do PNAIC, no primeiro semestre de 2018, em poucas horas de formação, apenas para utilizar a sobra de verba. Participaram da formação deste período, nesta categoria, apenas orientadores de estudos das redes municipais ou estaduais que ainda tinham verba a ser utilizada, ou que os gestores entendiam ser necessário o investimento na educação integral.

A COMPOSIÇÃO

Ensinar é um ato criador, crítico e não mecânico que mobiliza os professores a entrarem movimento e partirem em busca de conhecimento e inovação. Essa é a base do ensino-aprendizagem. E o propósito de ensinar está no aprender. Alunos são pessoas críticas e atuantes que percebem como utilizar os saberes nas suas aprendizagens, nos diferentes campos do conhecimento; e os professores são mediadores desse processo que também intermedia as suas próprias relações com os saberes. O aporte teórico do PNAIC, bem como sua incidência formadora em todo o território

nacional, subsidiou o enfrentamento das situações desafiadoras relativas à alfabetização na perspectiva do letramento. Impulsionou os professores a ousarem trilhar um caminho em que o trabalho docente se apresenta como componente da transformação da cultura escolar; e a própria reescrita de si, ressignifica a construção das práticas alfabetizadoras, organizando-as com a finalidade de consolidar os direitos de aprendizagens em vivências curriculares correspondentes às singularidades territoriais, da turma e de cada aluno.

Percebemos, nestes relatos de experiência, a necessidade de ressignificar os primeiros anos da Educação Básica, a fim de que esta não seja pautada somente nos conteúdos e nas avaliações em larga escala, mas que se amplie em sua concepção educadora, para além da aprendizagem postulada mercadológica e reacionária, possibilitando proporcionar a formação humana e integral, de pessoas éticas, fraternas e libertárias, que perseverem em uma leitura de mundo verdadeira, não manipulada e distorcida pela realidade que vivemos.

É um trabalho que busca desenvolver nos professores a sua capacidade de planejar, desenvolver e avaliar atividades, aulas e projetos que consideram o contexto sociocultural e as necessidades de seus alunos, ao mesmo tempo em que possibilitam um processo de alfabetizar letrando, ou seja, o domínio da leitura e da escrita de forma significativa e com a gradativa apropriação da norma culta da língua. (Banco de Dados Access – Obras do PNAIC – UFRJ, Filtro 3. Ano 2021)

Os relatos das práticas catalogadas sinalizam o quanto o processo de alfabetização pode ser significativo para os professores e seus alunos e para seus territórios. Isso leva-nos a refletir sobre a importância da continuidade dessa troca entre pares e das aproximações entre os saberes Universitários e os saberes das práticas alfabetizadoras dos professores.

Cabe salientar que com o PNAIC universidades públicas de todo o território nacional começaram a trocar experiências e possibilidades de

construção e ampliação dos conhecimentos em alfabetização, letramentos e cultura escrita, diretamente com os professores, ressignificando-os através das práticas alfabetizadoras.

Toda a experiência do PNAIC pautou-se em relações de democracia e respeito mútuo que estavam embasando transformações na cultura escolar dos territórios educativos.

“A democracia não é um produto da razão humana: é uma obra de arte, uma produção de nosso emocionar. É uma forma diferente de viver segundo o desejo neomatrístico de uma convivência humana dignificada na estética do respeito recíproco.” (MATURANA, 2021. p. 102).

Infelizmente, foi um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa interrompido pelas consequências de um golpe na democracia brasileira que afetou os programas educacionais nos diferentes níveis de ensino. Como estarão as escolas que, através dos seus professores, tão lindamente nos contemplaram com suas narrativas e memórias de aprendizagens? De direitos e construção de territorialidades da infância e do aprender? Em tempos que seriam de pactuar nacionalmente a alfabetização na idade certa, passamos para o impacto de uma educação pública remota que apenas consolidou os propósitos mercadológicos do desgoverno colonialista.

São muitos os elementos para compor uma análise que nos propicie a leitura do mundo, mas por meio desta pesquisa e avaliação, e com a inovação metodológica envolvendo o Banco de Dados Access – Obras do PNAIC, foi possível debruçar o olhar inquisitivo ora sobre a dimensão analítica, perscrutando as extensões das partes do programa e suas relações didático-metodológicas com o contexto; ora vislumbrando o potencial de síntese, percebendo que todas as memórias narrativas discorrem sobre uma transição em marcha.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tratou da consolidação dos direitos de aprendizagem, em cada ano do Ciclo de Alfabetização, expressos nas práticas alfabetizadoras, visando assegurar con-

dições igualitárias de aprendizagens que respeitassem as singularidades nos diferentes contextos e garantissem a preservação da curiosidade e da ludicidade, premissas da infância escolarizada. Fortaleceu-se, em muitos sentidos, a arte de aprender a palavra e o desejo de esperar a infância. Os relatos das obras do PNAIC contam sobre este processo de democratização dos saberes realizado de 2012 a 2018. Contam sobre como fizemos das salas de aula, lado a lado, redes e trincheiras de palavras, pensamentos, saberes, sentimentos. E... “Quem estará nas trincheiras ao teu lado? – E isso importa? – Mais do que a própria guerra.” (frase atribuída a Ernest Hemingway).

REFERÊNCIAS

BANCO DE DADOS ACCESS – **Obras do PNAIC** – Filtros 3, 9, 18, 19, 20, 21, 22, 23. Ano 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 23. ed., 1994.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar, Fundamentos Esquecidos do Humano**. São Paulo. Palas Athena, 2021.

MENEZES, Daniela Vieira Costa. PNAIC e a reconstrução da prática pedagógica: reflexos de uma formação continuada coletiva. *In*: FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; NÖRNBERG, Marta; ALVES, Antonio Maurício Medeiros. **Práticas de Formação e de Ensino no Ciclo de Alfabetização**: Relatos de experiências de orientadoras de estudo do PNAIC-UFPEL. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 33-48.

PICCOLI, Luciana; CORSO, Luciana Vellinho; ANDRADE, Sandra dos Santos; SPERRHAKKE, Renata. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFRGS**: práticas de alfabetização, aprendizagem da matemática e políticas públicas São Leopoldo: Oikos, 2018.

CAPÍTULO 9

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM OBRAS SOBRE O PNAIC: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Débora Ortiz de Leão
Marijane Rechia
Thaieni Mazetto Costa

Este Capítulo tem como objetivo explicitar o modo como o ciclo de alfabetização foi se constituindo enquanto proposta de organização curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, interpretado e evidenciado nas práticas de alfabetização nas obras que descrevem e problematizam a formação continuada de professores a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A partir de uma compilação e análise de obras publicadas sobre o PNAIC em diferentes regiões do país, constatamos que o termo ciclo de alfabetização figurou como uma importante categoria.

Para dar início à pesquisa da construção da avaliação proposta, nos envolvemos, enquanto representantes da Universidade Federal de Santa Maria, na análise de 12 obras, a partir da categoria “Concepções e Práticas de Alfabetização”, em que 3 são da Universidade Federal de Pernambuco, 4 da Universidade Federal de Santa Catarina, 1 da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1 da Universidade Federal da Paraíba, 2 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e 1 da Universidade Federal do Pampa. As obras foram divididas entre 6 participantes colaboradores e, dessa forma, cada um ficou responsável por categorizar 2 obras. Os dados obtidos foram inseridos no Banco de Dados Access – Obras do PNAIC.

Após o processo de análise e categorização dos dados, iniciamos a de filtragem de temáticas, assuntos e objetivos. Com os filtros elaborados, cada grupo se dedicou à construção da sua escrita, segundo a sua temática e campo de experiência. Dessa forma, definiu-se que o coletivo do subgrupo 5 analisaria as concepções e práticas referentes ao ciclo de alfabetização, pois entendemos a importância da divulgação dessa proposta, que foi criada e difundida no contexto do PNAIC e, posteriormente, citada nas produções teóricas e obras analisadas.

O termo *ciclo de alfabetização* foi adotado a partir dos cadernos de formação do PNAIC (2013), como denominação que confere sentido aos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. É importante destacar que o currículo organizado em ciclos já havia sido colocado como uma alternativa à seriação desde a LDB/9394/96. Antes da proposta do PNAIC, já se reconheciam diferentes denominações, como ciclos de aprendizagem, ciclo básico, ciclos de formação etc., e já haviam sido experimentados em alguns Estados (FRANCO, 2001). No entanto, apenas são formalmente sugeridos em nível nacional a partir do art. 32, inciso IV, §1º da LDB 9394/96, em que constam da forma: “é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”, o que não faz menção a um modo específico de conceber os ciclos, tampouco deixa claro do que se trata.

Na sequência dessa formulação, o art.30, inciso III, § 1º da Resolução nº 7/12/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2010, p.8), a proposta de ciclos surge ainda apenas como uma orientação, embora já se perceba sua conotação de sequência e continuidade de estudos, considerando a possibilidade da não retenção dos alunos de um ano a outro. Dessa maneira, o texto já traz explicitamente que:

será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010, p.8)

Nessa direção, a proposta de ciclos passa também a ser orientada no art.18 dessa mesma Resolução, em que “ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos”. Porém, é apenas em decorrência dessas orientações que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos passam a *ênfatizar* a organização em ciclos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sob a seguinte justificativa e recomendação:

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização (Parecer CNE/CEB nº:11/2010, p. 22-23, grifo das autoras).

Tomando esse fragmento como referência de análise, pode-se dizer que a concepção de ciclos ainda neste momento decorre claramente da preocupação com a repetência e não como mais adiante será explicitada nos cadernos de formação do PNAIC (2013), com uma conotação relacionada à “interdisciplinaridade, a continuidade, a participação, respeitando-se os ritmos e os tempos dos alunos”, em que haveria ainda a possibilidade de:

negação da lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?) e a adoção de uma lógica da inclusão e da solidariedade (partilha de saberes). Outro aspecto a se destacar seria a mudança de uma perspectiva conteudista ‘de quanto já se sabe

sobre' para uma perspectiva multicultural, que respeita a diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo. Há ainda uma rejeição da busca de homogeneização e uma valorização da heterogeneidade e da diversidade (FERREIRA; LEAL, 2013, p. 29).

Sob o ponto de vista do que seria considerado exatamente como um *ciclo de alfabetização*, permanece ainda em aberto até esse momento, e seu significado vai sendo delineado a partir daí, paulatinamente, considerando as concepções já existentes (ciclo básico, ciclo de formação, ciclo de aprendizagem etc.), sem, no entanto, filiar-se a nenhuma delas explicitamente. Porém, é preciso lembrar que “o homem é um ser de palavras” e “quando as palavras se corrompem e os significados se tornam incertos, o sentido de nossos atos e de nossas obras também são inseguros” (PAZ, 1998, p. 29). Sob essa ótica e mantendo a ideia inicial (vinculada à avaliação), os referenciais enfatizavam que o ciclo da alfabetização deveria garantir o direito da criança de “avançar na escolarização”, argumentando que era preciso aproveitar o tempo de três anos definido pelo ciclo de modo que a criança avance nos anos que o compõe, apropriando-se dos direitos de aprendizagem estabelecidos.

No contexto das formações, já foram considerados como as habilidades e competências que os estudantes deverão desenvolver em níveis cada vez mais complexos de conhecimentos sobre a língua escrita, organizados de maneira progressiva nos três anos que compõem o ciclo de alfabetização, de modo que, no primeiro ano, esses conhecimentos devam ser introduzidos; no segundo ano, aprofundados; e no terceiro ano, consolidados em aprendizagens significativas. Entendemos que é a partir desse ponto que o significado do ciclo da alfabetização, como um bloco sequencial *composto pelos direitos de aprendizagem (conhecimentos)*, que considera a progressão continuada como sistema avaliativo, passa a ser mais bem explicitado:

O Ciclo da Alfabetização pressupõe um investimento nas crianças em suas singularidades e a valorização dos seus diferentes saberes prévios e, conseqüentemente, requer um currículo que respeite

sua diversidade e pluralidade culturais. Este currículo deve ser traduzido em planejamentos dinâmicos e interdisciplinares, elaborados coletivamente com estudantes e professores de todas as turmas do Ciclo da Alfabetização, de forma a assegurar a organicidade e o cumprimento das finalidades do processo (BRASIL, 2012, p.22).

Conforme Franco (2001), alguns estados como São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Goiás já adotaram, a partir de 1982, o ciclo básico da alfabetização. Posteriormente, foram instituídos em nível nacional os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um primeiro ciclo dessa etapa de escolarização passando a exigir algumas alterações no cotidiano das escolas, na formação e nas práticas em alfabetização, o que permite que os estudantes avancem na aprendizagem em seu ritmo, de modo mais lento ou mais rápido, alterando-se inclusive a forma de avaliação, entendida como progressão continuada (BRASIL, 2012). Com esse entendimento, passou-se a se debater sobre os modos de organizar o currículo, que implicam em uma nova organização do tempo escolar de modo a aproveitá-lo da melhor forma possível para expandir as possibilidades de aprendizagem dos conhecimentos relevantes para a vida dos estudantes.

Além disso, a formação continuada de professores se torna essencial. Para abordar a formação continuada, precisamos compreender quais os aspectos que permeiam os desafios dos professores no seu cotidiano escolar. Para Nóvoa (2009), um dos maiores desafios do professor é se manter atualizado sobre novas práticas e metodologias de ensino. Para o autor, ao concluir a formação inicial, o profissional precisa completar outras etapas dentro do processo de formação da profissão docente. Esse processo é o aprendizado contínuo na formação profissional, o qual acontece no cotidiano da escola e no trabalho colaborativo entre os pares. Ao iniciar sua prática docente, o professor, na maioria das vezes, se depara entre a teoria aprendida e a prática que precisa de decisões rápidas e com situações diversas. Esses desafios surgem de acordo com a realidade dos alunos, e o despreparo para mediar algumas situações, algumas vezes, causa a insegurança dos professores. Por isso, socializar as soluções encontradas por quem tem mais experiência na profissão auxilia e promove o aprendizado coletivo.

Nesse sentido, e pensando na problemática da formação continuada

de professores, o PNAIC surgiu para atender algumas necessidades formativas, apostando no aprendizado contínuo entre os pares e na inspiração de novas práticas pedagógicas durante e após a socialização de experiências entre os professores. Um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelecia a obrigatoriedade de Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental; mas, para que isso fosse possível, houve a preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação na busca da sua valorização e de melhoria da qualidade da educação básica e da escola pública.

Para Alferes e Mainardes (2019, p.52) “a formação continuada de professores, proporcionada pelo PNAIC, é apontada como uma das mais promissoras possibilidades de reverter os índices elevados de analfabetismo, baixo desempenho escolar e distorção idade-ano”. Tal pesquisa demonstra aspectos positivos que foram desenvolvidos durante as formações continuadas durante o PNAIC. Para Gelocha (2016) durante o PNAIC a formação continuada dos professores teve como um dos seus objetivos proporcionar alternativas para que o professor pudesse ser sujeito ativo e protagonista por meio das narrativas de suas experiências e do compartilhamento de suas práticas cotidianas na escola. Sendo assim, a formação do PNAIC contribuiu para reflexões, discussões, estudos e vivências sobre os processos de alfabetização, juntamente com a relação da teoria e da prática, como afirma Afonso (2016), no livro “Reflexões sobre letramento no PNAIC da Paraíba” (2016):

A proposta do Pacto busca propiciar aos professores alfabetizadores a oportunidade de reflexão sobre o processo de alfabetização/letramento, relacionando-o com a prática educativa que desenvolvem por meio de estudos teóricos, de discussões, reflexões e análise de experiências de outros profissionais, visando desenvolver uma postura crítica sobre sua realidade e garantindo, desse modo, mudanças na prática educativa, proporcionando a alfabetização das crianças na idade certa. (AFONSO, 2016, p. 55)

A mudança na prática educativa inicia no momento da reflexão e socialização das práticas desenvolvidas pelos professores durante o cotidiano do contexto escolar. A teoria é muito importante e é preciso ser a base sobre o aprendizado, mas é na prática diária que acontece a união do conhecimento e as soluções encontradas para atender as necessidades individuais de cada aluno. O profissional docente tem o dever de proporcionar o desenvolvimento de habilidades nos seus alunos e, para tanto, deve oportunizar diferentes atividades, as quais possam atender às diferentes formas e tempos de aprendizagem.

O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NAS OBRAS ANALISADAS DO PNAIC

A partir das obras analisadas, constatamos que o ciclo de alfabetização foi incluído definitivamente no vocabulário de muitos professores e pesquisadores. Como tentaremos demonstrar a seguir, esse termo e as práticas dele decorrentes são mencionados e relacionados a muitos outros temas como possibilidades de práticas pedagógicas em alfabetização.

No livro “Ciclo de Palestras – volume 2” (UFPE, 2018), o termo “ciclo de alfabetização” é mencionado 76 vezes. No Capítulo 5, “A inclusão no ciclo de alfabetização no contexto da criança com deficiência e com especificidade linguística”, da autora Wilma Pastor de Andrade Sousa; e Capítulo 6, “A inclusão no ciclo de alfabetização: desafios e responsabilidade social”, da autora Sintria Labres Lautert, o assunto abordado é a inclusão escolar no ciclo de alfabetização, principalmente de estudantes surdos, com deficiências físicas, transtornos globais do desenvolvimento, dentre outros. Já no Capítulo 7, “O lúdico no ciclo de alfabetização: brincando e aprendendo com as palavras”, do autor Alexsandro da Silva; Capítulo 8, “É possível aprender com prazer... Até matemática?”, da autora Rosinalda Aurora de Melo Teles; e no Capítulo 9, “É direito da criança viver em um ambiente lúdico: o que podemos garantir no ciclo de alfabetização?”, da autora Ana Catarina Cabral, o trabalho com o lúdico é o tema principal; atuando de forma lúdica, o professor consegue garantir os direitos de aprendizagem no ciclo e o ensino se dá de forma natural, prazerosa e inspiradora. Os 3 últimos capítulos da obra abordam o uso da tecnologia no ciclo de alfabetização, e os autores Clecio Bunzen, Sérgio Abranches e Gilda Guimarães apresentam a tecnologia como uma grande aliada do ciclo, criando inúmeras possibilidades de aprendizado, desenvolvimento e conhecimentos para os alunos.

Por sua vez, no livro “Abriu-se a Biblioteca” (UFPE, 2016), o Capítulo 2, “Sequências Didáticas na Educação Literária”, dos autores Ester Rosa e Telma Leal, aborda a Educação Literária e a sua importância no Ciclo de Alfabetização. O Capítulo 7, “Criando e Recriando Poesias na Escola”, das autoras Ana Laura Oliveira et al., também explica sobre o trabalho da literatura no ciclo de alfabetização. Neste livro, o termo “ciclo de alfabetização” foi mencionado 12 vezes. Essa menção em vários textos indica que a preocupação com o trabalho relacionado ao ciclo de alfabetização é recorrente, e os autores o fazem com enfoque literário.

Com relação à análise no livro “Alfabetização de Crianças de 6 a 8 anos – Relatos de Experiência Docente” - Volume IV (UFSC, 2017), o termo “ciclo de alfabetização” foi indicado em torno de 5 vezes. No Capítulo 19, intitulado “Viajando com as três partes”, das autoras Leonara Machado et al., são trabalhados os direitos de aprendizagem, a ludicidade e os jogos no ciclo de alfabetização. No projeto apresentado, “Trabalhando a História d’As Três Partes nas Diferentes Disciplinas”, que tinha como objetivo “intensificar o ensino da oralidade, da leitura, da escrita, dos jogos matemáticos e das brincadeiras com a finalidade de ensinar...” (p. 80), o termo é mencionado como forma de destacar o processo de aprendizagem da língua escrita.

No livro “Alfabetização de Crianças de 6 a 8 anos – Relatos de Experiência Docente” - volume III (UFSC, 2017), o termo “ciclo de alfabetização” aparece 7 vezes. No Capítulo 12, “A Cultura Popular e a Alfabetização”, das autoras Cíntia Franz et al., a interdisciplinaridade é abordada no ciclo de alfabetização. Segundo as autoras,

a interdisciplinaridade deve permear o planejamento do professor de modo a integrar as diversas áreas de conhecimento com o objetivo de ampliar conceitos e, acima de tudo, prever uma alfabetização atrelada ao letramento e não apenas ao domínio de um código (FRANZ et al., 2017, p. 53).

No Capítulo 20, intitulado “Corrida dos Carrinhos como Estratégia para Problematizar Situações Aditivas no Ciclo de Alfabetização”, das autoras Claimira Kothe, Sílvia Monteiro et al., o jogo foi o recurso utilizado para trabalhar com a matemática no ciclo de alfabetização. No Capítulo 21,

“Uma experiência com Geometria no Ciclo de Alfabetização”, das autoras Graciane Borges, Crislei Silva et al., a proposta foi abordar a Geometria de forma simples e divertida com uma sequência de atividades envolvendo colagens, desenhos, tangram etc. Como se pode perceber nesses textos, o ciclo é problematizado em relação à matemática.

O livro “Alfabetização de Crianças de 6 a 8 anos – Relatos de Experiência Docente” - volume V (UFSC, 2017), faz 5 menções ao termo “ciclo de alfabetização”. O Capítulo 21, “O que faremos para ajudar o meio ambiente?”, as autoras Nayara de Assunção et al. discorrem sobre a questão do trabalho interdisciplinar, no caso desse projeto, sobre a apropriação da leitura e da escrita, bem como das atividades motoras, que se relacionam com o tema meio ambiente, criando um espaço de conhecimentos e opiniões. O Capítulo “Conhecendo nosso sistema monetário”, das autoras Claudete de Bastiani et al., traz um projeto trabalhado que visa garantir os direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização, nesse caso, o de reconhecer cédulas e moedas que circulam no país, seus valores e como trocá-las, visto que o sistema monetário é algo que vai além da sala de aula, pois em casa as crianças já possuem referências dele, a exemplo de quando vão a comércios com os seus pais.

No livro “Ciclo de Palestras – volume 1” (UFPE, 2018), o termo “ciclo de alfabetização” é mencionado 104 vezes. Os 3 primeiros Capítulos, escritos pelas autoras Eliana de Albuquerque, Verônica Gitirana e Cristiane Pessoa, discorrem sobre o uso do livro didático no ciclo de alfabetização. Cada autora apresenta o tema de forma singular, baseado em suas pesquisas e áreas de atuação. No entanto, cada capítulo não deixa de dialogar entre si, formando uma coletânea de dados para melhor situar o autor no tema proposto a partir de visões e opiniões distintas. Os próximos três capítulos abordam a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, e as autoras Cármen Passos e Ana Paula Souza, Ceris Silva e Andrea Tereza Ferreira apresentam os eixos estruturantes da organização do trabalho pedagógico e, ainda, refletem sobre as suas implicações no desenvolvimento da prática educativa. Os três capítulos seguintes apresentam a avaliação no ciclo de alfabetização, escritos por Maria Isabel Ortigão, Jefferson Mainardes e Magna Cruz, cujos textos discutem o papel da avaliação no ciclo de alfabetização. Inicialmente, os autores apresentam um breve relato sobre as políticas de avaliação da alfabetização nos Anos Iniciais. Em seguida, apontam algumas relações entre a proposta do ciclo de alfabetização e a avaliação, refletindo sobre a necessidade de acompanhamento e de progressão das crianças nessa etapa escolar. Os

últimos três capítulos abordam o currículo no ciclo de alfabetização, e os autores Artur Morais, Emerson Rolkouski e Rute Elizabete Borba apresentam uma discussão sobre os currículos que se fazem presentes na escola, bem como os conhecimentos necessários aos professores, de modo que se apropriem dos distintos currículos com os quais convivem, e, também, debatem a relação dos currículos com os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Por fim, no livro “Educação em Movimento: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014” (UFRJ, 2016), o termo “ciclo de alfabetização” foi mencionado 43 vezes. No terceiro artigo, “Formação Continuada: experiências dos professores em atividades matemáticas para o ciclo de alfabetização”, as autoras Edite Vieira e Márcia França abordam a importância de atividades problematizadoras e interdisciplinares na formação, o que possibilitou o aprimoramento do conhecimento profissional docente, além do contato com os colegas e o compartilhamento de ideias que a formação proporcionou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos sobre o ciclo de alfabetização e das análises realizadas, procuramos demonstrar que muitos foram os aprendizados e as práticas deles decorrentes a partir da concepção de ciclo de alfabetização proposta pelo PNAIC. A importância da compreensão do ciclo de alfabetização como um bloco sequencial e articulado por parte dos professores pressupõe a organização de práticas que considerem o avanço das aprendizagens dos alunos, e esse aspecto foi muito bem explorado durante o tempo da formação continuada do PNAIC, haja vista que o termo é mencionado por diversas vezes nos relatos de experiência e nos demais textos apresentados nas obras de três IES situadas em regiões distintas (Sul, Sudeste e Nordeste).

Com um olhar mais atento aos livros e aos textos, e procurando destacar as ocorrências do termo, também foi possível identificá-lo de modo relacionado a vários outros temas, como: inclusão, literatura, interdisciplinaridade, ludicidade, jogos, matemática, meio ambiente etc. Tal aspecto sugere que houve uma compreensão abrangente do significado do ciclo em relação à organização curricular, favorecendo práticas de alfabetização mais ricas e significativas. Práticas que extrapolam o ensino técnico e mecânico de letras, palavras e sons, pois vão além, em uma perspectiva

mais ampla, isto é, na direção do que se compreende como uma pessoa alfabetizada e letrada. Sendo assim, nosso propósito de trazer uma reflexão sobre o ciclo de alfabetização foi alcançado, tendo em vista que constatamos a apropriação de seu sentido e significado como proposta curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como foi previamente criado e defendido na proposta original do PNAIC.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Aparecida V. Reflexões sobre Relatórios da Prática: a escrita do orientador de estudos. *In*: FARIA, Maria Brito de et al. **Reflexões sobre Letramentos no PNAIC da Paraíba**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016. p. 51-68.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 47-68, jan./mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, dez. 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2020. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos**. Parecer nº 11 de 7/7/2010. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 2 fev. 2020. FERREIRA, Andréa; LEAL, Telma. Avaliação na escola e ensino da Língua Portuguesa: introdução ao tema. *In*: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GELOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento. Ações e impactos da formação continuada do PNAIC no Município de Caxias do Sul-RS: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2016.

MACHADO, Leonara M.; DAL BERTO, Eliane de A.; BASTOS, Fabiana C. C. Viajando com as três Partes. *In*: SILVEIRA, Everaldo et al. **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos**: relatos de experiência docente: volume IV. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 80-82.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Portugal: Educa, 2009.

PAZ, Octavio. **El arco y la lira**. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1998.

CAPÍTULO 10

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO COMO MEMÓRIAS DO PNAIC EM CLASSES MULTISSERIADAS

Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha
Helenise Sangoi Antunes
Neridiana Fábila Stivanin
Priscila Michelon Gioveli

Este estudo teve por objetivo compreender as práticas de alfabetização usadas a favor da aprendizagem em classes multisseriadas, especificamente, em escolas do campo. Os professores de classes multisseriadas enfrentam significativos desafios, inclusive no momento de alfabetizar seus alunos, pois muitas vezes sentem dificuldades de pensar em práticas pedagógicas que contemplem a heterogeneidade de conhecimentos e construções de conceitos usados a favor da aprendizagem de todos.

A metodologia adotada para a realização do artigo é de pesquisa bibliográfica, pois captamos e analisamos as informações das memórias do PNAIC, em nível Nacional, que foram sistematizadas nas obras mapeadas pelas IES participantes. Para a coleta de informações foram utilizados os descritores: práticas de alfabetização e classes multisseriadas/turmas multisseriadas. De acordo com o Banco de Dados Access – Obras do PNAIC, temos 42 obras catalogadas, totalizando 923 capítulos, destes, 674 são relatos de experiência sobre práticas de alfabetização. Entre esses relatos, encontramos 25 artigos que abordam a multisseriação. Dentre esses trabalhos, seis (6) não abordam especificamente as práticas de alfabetização em classes/turmas multisseriadas.

É importante destacar que o modelo de ensino multisseriado vem sendo cada vez mais atual na Educação do Campo, pois vem retomando um lugar de destaque para atender o escasso número de alunos e manter as escolas ativas diante da migração da população campezina. No processo de busca para o estudo, foram encontrados vários artigos relacionados às práticas de alfabetização em escolas do campo, entretanto, foram selecionados somente os que se referiam à multisseriação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de análise dos artigos, buscou-se organizar a escrita de acordo com as informações sobre as obras cadastradas no Banco de Dados Access – Obras do PNAIC. Consideramos o conhecimento produzido pelos autores, o objeto dos estudos e resultados destacados que se relacionassem com os seguintes descritores: práticas de alfabetização e classes multisseriadas/turmas multisseriadas. Os três primeiros relatos apresentados nesse estudo foram publicados na obra “Histórias, experiências e reflexões: Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso” (2013), Volume 1, Polo de Rondonópolis (UFMT).

No trabalho intitulado “Desafios enfrentados e conquistas durante a formação de professores alfabetizadores do campo”, de autoria de Angelina Bigaton Ferla, apresenta um relato da experiência, enquanto orientadora de estudo (OE), responsável pela formação dos professores do campo do município de Canarana, Mato Grosso. A autora destaca que sempre trabalhou em escolas do campo e que sempre foi um desafio trabalhar em turmas multisseriadas.

É destacado no relato que na turma de formação, de responsabilidade da autora, havia 19 professores, entre eles oito 8 indígenas, e que ela se sentiu insegura e desafiada a trabalhar com os professores indígenas Xavantes, pois as discussões propostas pelo Programa, em relação às Escolas do Campo, não se adequaram com a realidade do povo Indígena de sua comunidade. Após vivenciar e observar a realidade dos indígenas, a autora pode “[...] perceber a importância do programa e o que era necessário realmente para o professor pensar sobre a sua prática em sala de aula” (FERLA, 2015, p. 72).

Durante a visita na aldeia, a autora percebeu que os materiais enviados pelo PNAIC não faziam sentido aos Indígenas, e que era necessá-

rio repensar sua prática como orientadora de estudos. Decidiu reorganizar a formação. Em alguns momentos, a formação era para todos juntos e, em outros, eram separados para discutirem o que era adequado a cada comunidade. Entre as atividades desenvolvidas na formação, foi apresentado histórias em quadrinhos e elaboração de um livro. Também foram utilizadas obras complementares que apresentavam histórias que tinham como personagens indígenas e suas vivências.

A autora destaca que os professores tiveram a oportunidade de socializar conhecimentos e modificar suas práticas em sala de aula e afirma que “[...] há muito a ser feito ainda por esses povos” (FERLA, 2015, p. 72). Observa-se que as formações realizadas pelo PNAIC no município de Canarana trouxeram contribuições para as ações no cotidiano das escolas do campo, mas salienta-se o relato da necessidade de formação continuada. Consideramos que a Política do PNAIC, que deveria ser de Estado, precisaria ter continuidade para poder garantir, além da formação continuada de professores, os direitos de aprendizagem das crianças. Elencamos que a formação continuada é princípio articulador da prática docente, imprescindível para o aperfeiçoamento e a renovação dos saberes necessários à atividade profissional.

O texto “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: um programa que veio para provocar mudanças de atitudes”, de autoria de Cristina Alves Moreira, publicado na mesma obra citada acima, apresenta o impacto dos estudos realizados na Rede Municipal de Barra do Garças. A autora apresenta uma síntese sobre os conflitos e as mudanças ocorridas nas ações e pensamentos dos professores alfabetizadores do 1º Ano do Ensino Fundamental. No relato, é destacado que a rede municipal possui três professores alfabetizadores que lecionam em salas multisseriadas em escolas distritais e quatro professores indígenas que atuam em salas multisseriadas, nas aldeias do povo Xavante.

É informado que, no início das formações, o Programa provocou estranheza e resistência nos professores. Mas no decorrer dos encontros, foi promovendo uma revolução no entusiasmo dos alfabetizadores e, juntos, encontraram estratégias para favorecer o aprendizado das crianças. A autora relata que os Cadernos de Educação do Campo foram de significativa valia para orientar as práticas dos professores, e os jogos e obras literárias fornecidos pelo programa ajudaram ressignificar a educação, pois com a utilização deles foi perceptível o crescimento das crianças. Esse relato não apresentou nenhuma memória específica das práticas de alfabetização em classes/turmas multisseriadas.

O texto “As experiências vivenciadas durante o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Torixoréu – MT”, de autoria de Marleide Oliveira da Silva, apresenta as experiências de uma professora OE do PNAIC. Com relação à multisseriação, a autora destaca que os professores têm dificuldade em trabalhar a heterogeneidade em sala de aula, onde os níveis de aprendizagens são bastante diversificados. É informado que durante as formações do PNAIC foram reforçados a importância de colocar em prática o conhecimento adquirido nas formações e a alfabetização na perspectiva do letramento.

Quanto à multisseriação, a autora diz que “muitos professores expõem as suas angústias e dificuldades de como planejar um ensino para todos e como intervir em todas as situações para que todos aprendam, mesmo que de maneira diferente” (SILVA, 2015, p. 230). Consideramos que as trocas de experiência e discussões propostas pelo Programa possibilitaram a socialização de metodologias e práticas de alfabetização para que pudéssemos ter conhecimentos e superarmos as dificuldades inerentes às realidades vivenciadas, pois trabalhar com vários níveis de conhecimento, heterogeneidade de idades, não prejudica o ensino. Podemos orientar os professores a organizar as turmas por níveis de conhecimentos, pois facilitaria a identificação das potencialidades e das fragilidades e contribui para o avanço das aprendizagens de todos.

A seguir, os próximos dois relatos foram publicados na obra “Histórias, experiências e reflexões: Pacto pela alfabetização em Mato Grosso (2013): Polo Cuiabá” (UFMT). No trabalho “PNAIC e a valorização cultural: relatos de professores de turmas do campo em Poconé – MT”, de autoria de Benedita Rosa da Costa, apresenta a reflexão da autora, orientadora de estudo, sobre as Unidades da Educação do Campo. Destaca suas lembranças de infância junto ao quilombo Tanque do Padre, e momentos vivenciados em sala de aula multisseriada, na qual, foi alfabetizada pela mãe, que tratava a leitura e a escrita como forma de valorizar os saberes da comunidade.

A autora traz relatos de professoras alfabetizadoras que lecionam em turmas multisseriadas. Destacam-se práticas de alfabetização realizadas de modo prazeroso, em que as professoras trabalharam em parceria com as crianças e famílias. No relato é informado que as professoras utilizaram jogos, brincadeiras, músicas e histórias como recursos fundamentais para processo de alfabetização. Também destaca algumas atividades como: organização do calendário sociocultural; produção de textos verbais e não verbais; elaboração de um projeto didático sobre a água e o transporte

escolar; trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas; entre outras atividades de interação da criança com a língua falada e escrita no seu espaço em que vive.

A autora conclui o relato dizendo que aprendeu muito com os professores alfabetizadores das turmas multisseriadas, que eles são heróis, pois eles garantem o aprendizado das crianças, oriundas do campo, espaço pouco letrado, onde as políticas públicas são implementadas com fragilidades. Esse aspecto também foi observado por Gelocha (2021) que, em seus estudos, destaca a falta de políticas e legislações no âmbito da multisseriação, que socializem conhecimentos sobre metodologias condizentes com a realidade que os professores vivenciam em escolas do campo multisseriadas.

O trabalho intitulado “Pareceres como ferramentas eficazes para re-tratar as situações de aprendizagem dos estudantes”, de autoria de Elza Costa Monteiro da Rocha, apresenta o relato de experiência de uma orientadora de estudos, em que ela agradece a todos os participantes pelo desempenho transformador. Com relação às práticas de alfabetização em classes multisseriadas, destaca o trabalho de uma professora que “[...] atende desde a pré-escola até o 5º ano juntos, sendo um trabalho árduo e difícil, mas de forma brilhante”. (ROCHA, 2015, p. 139).

A autora percebeu mudanças significativas nas práticas pedagógicas da professora alfabetizadora, em que ela aperfeiçoou seu trabalho com melhor qualidade. É destacado no relato que foi apreendido muito com essa professora, pela “[...] sua simplicidade, organização e dedicação no desenvolvimento de suas práticas educacionais” (p. 140). Observamos que o trabalho da professora foi valorizado e que isso contribuiu para criar um ambiente de estímulo e de maior satisfação profissional.

O trabalho intitulado “Santa Cecília” (2016), de autoria de Maria Aparecida da Silva Sousa, faz parte da obra “Reflexões do PNAIC em municípios paraibanos” (UFPB), e traz o relato da coordenadora local da rede municipal de ensino do município de Santa Cecília, que possui 18 escolas localizadas na sede e na zona rural. É destacado pela autora que o maior desafio “são as classes multisseriadas, que contemplam todas as escolas da zona rural, em que algumas delas têm apenas um professor com alunos da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental” (SOUZA, 2016, p. 126-127).

Foi informado pela autora que os professores tinham um espaço, no início de cada encontro, para socializar os resultados das atividades de-

envolvidas durante o mês. Destaca-se que as formações possibilitaram a reflexão sobre a importância do currículo visando a garantir os direitos de aprendizagem dos educandos nas diversas áreas de conhecimento e sobre as formas eficazes de avaliação voltadas ao respeito e às individualidades dos alunos. A autora diz que o Programa deu certo, considerando a satisfação de todos os envolvidos.

Na sequência, os próximos dois relatos foram publicados na obra “Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização” (2018, Recife/UFPE). O texto produzido por Carolina dos Santos Veras e Silva, intitulado “Alimentação Saudável”, discorre sobre sua experiência como professora de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. É um relato da experiência vivida na ocasião em que trabalhou uma sequência didática sobre alimentação saudável, que teve início com a leitura do livro “Balas, bombons e Caramelos”, de Ana Maria Machado.

A obra embasou as primeiras discussões sobre a importância de manter uma boa alimentação. A atividade também englobou debates sobre saúde, doenças, produção de cartazes, produção e análise de gráficos, análises de tabelas, oralidade e escrita. A autora considera que o trabalho pedagógico através de sequências didáticas, além de favorecer a aprendizagem dos seus alunos, possibilitou a compreensão de um tema de maneira interdisciplinar. Outro aspecto relevante foi poder observar o envolvimento e engajamento das crianças com as atividades propostas.

Já o texto escrito por Leila Britto de Amorin Lima, “As possibilidades e os desafios na busca pela inter-relação dos saberes: uma experiência sobre alimentação saudável”, trata da importância de trabalhar a alimentação saudável na escola, considerando que esta instituição é um espaço profícuo para estimular crianças a consumirem alimentos que façam bem à saúde. A autora relata uma experiência pedagógica desenvolvida pela professora Carolina Silva a partir da vivência de uma sequência didática chamada “Alimentação Saudável” em uma turma multisseriada no município de Frei Miguelinho, em Pernambuco.

A autora pontua a relevância da sequência didática, pois através dela foi possível trabalhar de maneira interdisciplinar os diferentes alimentos, a nutrição, a saúde, a doença, as atividades físicas, os gêneros textuais, a leitura e escrita. Foi possível observar, a partir do olhar da autora, que práticas interdisciplinares são muito positivas para que as aprendizagens possam ocorrer de maneira ativa para as crianças. Ao mesmo tempo, permitem que o professor estimule a construção do conhecimento de ma-

neira a valorizar os saberes dos alunos e eles possam atribuir sentido aos conhecimentos escolares.

O texto “Reflexões sobre a especificidade do campo em atividades didáticas de alfabetização e letramento”, de Maria Zélia Versiani Machado, presente na obra “Ciclo de Palestras: Volume 2” (2018, Recife/UFPE), analisa a política de distribuição e uso dos livros didáticos em escolas do campo, via Programa Nacional do Livro Didático. Inicialmente, a autora elucida que, apesar dos discursos em defesa da tão almejada especificidade didática para as escolas do campo, ainda há alguns dilemas que envolvem os materiais utilizados em escolas do campo, e talvez o maior dilema seja a inadequação curricular presentes nos livros didáticos, pois estes materiais ainda são construídos/ organizados para as regiões urbanas.

Para mostrar essa inadequação, a autora analisa aspectos, discursos, histórias que perfazem os livros didáticos distribuídos nas escolas do campo. Fica destacado, nos livros didáticos analisados, que ainda há muito o que evoluir no que diz respeito a construções de materiais mais coerentes para escolas dos meios rurais, especialmente para crianças em classes de Alfabetização, pois a inadequação conceitual e metodológica impacta tanto as questões linguísticas quanto a imagem que se constrói das crianças do campo para si mesmas e para as crianças da cidade. Neste contexto, a autora considera como eminente a necessidade de que os livros didáticos contemplem os modos próprios de *vida e sociabilidade* com projetos e conteúdo para essas populações rurais. Assim, o currículo estaria mais adequado e alinhando as suas necessidades e vivências cotidianas, fazendo mais sentido à sua própria história de vida.

Na sequência, os próximos três relatos foram publicados na obra “Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade” (2018, Recife/UFPE). O trabalho “Heterogeneidade no regime de ciclos e em turmas multisseriadas do campo: reflexões sobre concepções de professores alfabetizadores”, de autoria de Telma Ferraz Leal, Carolina Figueiredo de Sá e Elaine Cristina Nascimento da Silva, trata das estratégias didáticas mencionadas pelos professores para lidar com a heterogeneidade, sobretudo em aspectos relativos à enturmação, agrupamentos e diversificação de atividades.

O artigo relata que, para dar conta das diferentes formas de heterogeneidade, os professores usam como estratégias a realização de atividades diversificadas, bem como a organização dos alunos em diferentes agrupamentos. São considerados os níveis de conhecimento dos estudantes

e seus níveis de ensino, em que a maior parte dos professores reconhece a importância de propor situações didáticas que favoreçam a construção de conhecimentos pelos estudantes em função de seus conhecimentos prévios e conhecimentos a serem apropriados, mas mostra professores que não tinham critérios pedagógicos para organizar os estudantes para a realização das atividades. As autoras finalizam lembrando que reconhecer a heterogeneidade como intrínseca ao fenômeno educativo é o primeiro passo para buscar a diversificação de estratégias de ensino que promovam a aprendizagem de todos, respeitando-se as diferenças e as necessidades individuais e coletivas da turma.

Já o texto “Heterogeneidade das turmas multisseriadas: desafios da alfabetização nas escolas do campo” é de autoria de Carolina Figueiredo de Sá. Inicialmente, é destacada a relevância do tema da heterogeneidade em classes multisseriadas em escolas rurais. A autora salienta que a heterogeneidade é inerente ao processo educativo, mas nas salas de aulas multisseriadas ela toma proporções diferenciadas, já que o professor precisa adaptar seu planejamento aos diferentes ritmos e modos de apropriação do conhecimento de cada aluno. Esta especificidade imprime limites e dificuldades à prática pedagógica, especialmente em classes de alfabetização.

A experiência relatada no artigo decorre da oficina realizada no VI Seminário de estudos em Linguagens (CEEL), em março de 2014, e dos debates significativos que ocorreram neste espaço de formação. Debates em que o trabalho valioso que ocorre em salas de aula multisseriadas ganhou destaque, pois as interações preciosas que ocorrem em salas de aula com esta organização tornam o ambiente educativo um espaço muito produtivo para a construção do conhecimento coletivamente.

Nas discussões durante o seminário do CEEL, ganharam destaque os relatos das formações desenvolvidas no PNAIC, os materiais lúdicos distribuídos pelo MEC e os “Direitos de aprendizagem” propostos pelo PNAIC. Estas formações se consolidaram em significativas referências para fundamentar o trabalho do professor alfabetizador, auxiliando-o em seu trabalho gratificante, mas, ao mesmo tempo, extremamente exigente de alfabetizar crianças em salas de aula multisseriadas. Todos os apontamentos feitos no seminário corroboram a necessidade de que os professores não precisam enfrentar sozinhos os desafios de sua docência. Eles podem fazê-lo na articulação com outros docentes, com as comunidades e seus gestores.

Já o artigo “Educação Multisseriada no Campo: descobrindo o prazer do aprender nos jogos, brinquedos e brincadeiras”, escrito por Magda Brandão Mendes e Raquel Samara Nogueira Agra, discorre sobre as especificidades do trabalho realizado em uma turma multisseriada da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Joaquim Amâncio Silva, da zona Rural de Massaranduba/PB. As autoras iniciam o artigo destacando a importância do espaço para brincadeiras no contexto escolar de crianças da zona rural, considerando a realidade vivida por estas crianças no cotidiano familiar, onde o *brincar* não é tão comum, posto que elas precisam auxiliar de alguma forma seus familiares no trabalho com animais, colheitas e afazeres domésticos.

Neste sentido, trazem a experiência realizada como forma de oficinas, através de propostas vinculadas ao PNAIC. Nestas oficinas, que ocorreram na semana da criança, em outubro de 2013, foram desenvolvidas atividades de pintura, brincadeiras populares, músicas e práticas de leitura e escrita. As autoras observaram, a partir das oficinas, um significativo enriquecimento do aprendizado em sala de aula, que se traduziu no interesse de vivenciar coisas novas e mais contributivas para o meio rural. A participação das famílias foi outro aspecto importante percebido durante as atividades. Além disso, foi possível observar que o PNAIC estimulou novas práticas pedagógicas, o que é extremamente salutar para a melhoria no aprendizado dos alunos.

Na sequência, o próximo relato foi publicado na obra “Saberes constituídos no ciclo de alfabetização: a trajetória do PNAIC Pará/UFPA” (2016). O trabalho intitulado “Desafios e Perspectivas para a Educação do Campo em Oeiras do Pará: O Pnaic em Ação”, das autoras Luiza de Marillac Monteiro de Oliveira e Marta Eugênia Barbosa Leitão, relata as ações desenvolvidas na comunidade do município de Oeiras do Pará, no primeiro ano de implantação do PNAIC. Reflete sobre as dificuldades da leitura e da escrita, sendo que muitas crianças concluem o ciclo destinado à alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Sinaliza-se que o PNAIC trouxe contribuições importantes e avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, salientam-se as dificuldades referentes à inclusão e inserção das crianças do ciclo de alfabetização nas escolas multisseriadas: a infraestrutura das escolas, ausência de formação específica do educador para atuar nas turmas, que permita refletir sobre a diversidade dos povos do campo. Além disso, registra-se o uso de jogos no processo de alfabeti-

zação, interpretação de textos e aula-passeio que despertou nos alunos “o espírito de pesquisadores”.

Os dois trabalhos seguintes foram publicados na obra “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Tecendo experiências na formação continuada de professores” (2015), de Juiz de Fora/MG (UFJF). O trabalho intitulado “Receitas culinárias”, de autoria de Aída Pena Lopes Dias, contempla o relato de uma experiência desenvolvida junto aos alunos de uma turma multisseriada de 2º e 3º ano, da zona rural, do município de Canaã/MG, que explorou o gênero textual receita culinária, buscando proporcionar aos estudantes o aprendizado de diferentes componentes curriculares por meio de um gênero textual do cotidiano. Assim, destaca-se que a escolha da sequência didática, que foi baseada no ensino centrado na interação professora-alunos e alunos-alunos, buscou explorar diferentes componentes curriculares de forma integrada, através do gênero textual.

Durante a prática, foram contemplados: leitura do livro “Viagens de um pãozinho”, de Sérgio Neurer; sugestão de fazer pãezinhos na escola; levantamento dos ingredientes necessários e, por consequência, a necessidade de uma receita; pesquisas sobre a utilidade desse gênero textual e procura em diferentes meios de exemplos de receitas; construção de um cartaz sobre onde é possível encontrar receitas; observação da estrutura composicional da receita; escolha da receita de pãozinho de mandioca para ser feita na escola; feitura dos pãezinhos com os alunos e atividades simultâneas envolvendo escrita e oralidade; observação da origem dos ingredientes. Assim, pode-se conhecer as origens do uso da mandioca, cultivada e consumida pela comunidade, os principais estados brasileiros produtores de mandioca, trigo, soja, dentre outros e, por fim, produzir um caderno de receitas de mandioca, realizando pesquisas com familiares e pessoas conhecidas. A autora sinaliza que, durante a realização da sequência didática, envolvendo diversas atividades e componentes curriculares diferentes, houve entusiasmo, dedicação e foi possível perceber resultados positivos, sendo que as orientações do Pacto foram fundamentais na elaboração e desenvolvimento da sequência didática.

Já o trabalho intitulado “O uso do calendário”, de autoria de Luciana de Lourdes Henrique, apresenta uma sequência didática com foco no uso do calendário a partir de experiências pessoais dos estudantes, relacionando a função social do calendário ao cotidiano da sala de aula e à convivência dos alunos nos grupos sociais a que pertence. Em consonância com o PNAIC, essa experiência pedagógica foi desenvolvida na Escola Municipal

Água Limpa, localizada na zona rural no Córrego Água Limpa, Município de Martins Soares – MG, em uma turma multisseriada com dois alunos do 1º ano e oito alunos do 2º ano, com idades entre 6 e 8 anos, envolvendo vários tipos de calendários: folhinha, calendário de mesa, calendário agrícola, calendário indígena, calendário do tempo, calendário escolar.

Desse modo, o texto mostra que as atividades desenvolvidas englobam diferentes áreas do conhecimento e contemplam alguns direitos de aprendizagem. Assim, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o calendário, marcar com símbolos nas datas comemorativas e aquelas que eles consideravam importantes na escola, destacou-se o trabalho com o calendário dos povos indígenas e dos Pataxó que vivem em Minas Gerais, observando a ligação com a agricultura, a natureza, o trabalho e as festas comemorativas. Também aconteceu a elaboração, com auxílio dos pais, do calendário agrícola da comunidade e, por fim, a criação do calendário dos aniversariantes da turma.

A sequência didática foi desenvolvida em 10 aulas, distribuídas da seguinte forma: sondagem; apresentação do calendário; trabalhando com o calendário agrícola e com calendário de alguns povos indígenas; apresentação do Calendário Agrícola confeccionado pelo aluno e sua família; apresentação do livro “O Tempo”; marcar a data de aniversário. Dessa forma, a professora aponta que a sequência didática com uso do calendário foi interessante, que surtiram resultados positivos e os objetivos propostos foram alcançados.

O trabalho “PNAIC nas Escolas do Campo”, de autoria de Mariângela Lindner Figuera, presente na obra “Práticas de formação e de ensino no ciclo de alfabetização”, volume 3 (2017, UFPEL), contempla desafios e conquistas do PNAIC, apresentando como foi organizado o trabalho de formação dos professores alfabetizadores nas escolas municipais multisseriadas de Caçapava do Sul. Registram-se as práticas de organização do planejamento aprendidas nas formações do PNAIC e também algumas modalidades/estratégias que foram significativas para o trabalho com as classes multisseriadas: sequência didática e projeto didático. Além disso, o texto mostra que um dos desafios da escola é garantir a participação dos pais nos processos de escolarização de seus filhos e, por isso, fez-se uso da caderneta de metacognição como uma forma de aumentar a interação entre família e escola. Ainda, foi indicado pela equipe do PNAIC-UFPEL a escrita do Livro da vida. A autora lembra que a leitura deleite foi outra

atividade que passou a ser realizada com maior frequência e se destacou as contribuições das brincadeiras e dos jogos.

Nesse sentido, a utilização das diversas estratégias favoreceu trocas de conhecimentos e relações entre conteúdos, lembrando que um trabalho interdisciplinar vem ao encontro de buscar favorecer uma formação mais crítica e integral da criança, trabalhando-se com temas relevantes do cotidiano, valorizando a identidade do campo e suas experiências culturais. A autora registra que, no decorrer da formação, foram realizados estudos e leituras dos cadernos, bem como as trocas entre pares. Durante o artigo, é possível notar um destaque para a importância da avaliação diagnóstica, buscando um planejamento que atenda às necessidades – especialmente referentes à multisseriação – de cada um e da turma. O texto também contempla relatos de opinião de professoras sobre a formação do PNAIC, que revelam um grau de satisfação positivo sobre o programa. Registra-se que os encontros de formação do PNAIC tiveram essencial papel ao permitirem a reflexão sobre as práticas pedagógicas e mostrando a importância de o professor ter um conhecimento mais aprofundado das fases de desenvolvimento da criança e dos aspectos estudados nos referenciais curriculares. Além disso, evidencia-se que a adesão à proposta do PNAIC contribuiu dando garantia aos direitos de aprendizagem e possibilitando a articulação e o planejamento com a realidade, em um processo em que o professor se tornou protagonista de sua ação pedagógica, exercitando a ação reflexiva. Houve uma melhora nos índices da educação do município nos anos iniciais e registra-se que a adesão ao PNAIC contribuiu para isso.

Os três trabalhos seguintes foram publicados na obra “Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: Relatos de experiência docente”, volume 3, (2017, UFSC). No artigo “Trabalhando com gêneros textuais: a leitura como alicerce para a garantia do processo de alfabetização e letramento”, de autoria de Carla Simone Kirsten Kerber, Lucimara Frigo Machado e José Antônio Gonçalves, observam-se atividades em que estiveram envolvidos seis alunos, com idades entre 7 e 8 anos, do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Taquaral, que é do campo, com turmas multisseriadas, pertencente à Rede Municipal de Ensino do município de Presidente Castello Branco (SC). Os autores lembram que uma prática educativa voltada ao cotidiano do aluno envolve os meios que a sociedade utiliza para se comunicar e, por isso, é muito relevante estudar os gêneros textuais, fazendo-se então da leitura um alicerce para a alfabetização e o letramento, trazendo, portanto, elementos que as crianças precisam para atuar socialmente.

Assim, as atividades da sequência tiveram como ponto de partida o momento em que foram levados para a sala de aula materiais de diversos gêneros textuais, a fim de que os alunos identificassem os presentes em seus cotidianos e escolhessem alguns para realizar a leitura. Assim, através de gêneros textuais, os autores registram que podem ser desenvolvidas atividades com interdisciplinaridade, buscando desafiar os alunos em diversos momentos. Durante as atividades, os alunos realizaram a dramatização de músicas, trabalharam com poemas em tiras, contação de histórias com personagens fantasiados, desenvolveram a leitura, elaboraram histórias em quadrinhos e autobiografias. Quanto à multisseriação, os autores registram que fica ainda melhor o trabalho com os gêneros, considerando que os maiores aprendem e ensinam os menores ao mesmo tempo, repassando suas experiências e incentivando-os. O trabalho foi concluído de forma muito gratificante, levando em consideração que os alunos demonstraram mais interesse pelos livros e suas produções textuais melhoraram.

Por sua vez, o relato “A geometria no cotidiano escolar: a importância do trabalho pedagógico interdisciplinar”, de autoria de Dauana Albara, Lucimara Frigo Machado e José Antônio Gonçalves, refere-se ao trabalho que foi desenvolvido em 2014 com crianças do 1º e do 3º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Imigra, no município de Presidente Castello Branco, em Santa Catarina, em uma turma multisseriada com 12 alunos. A sequência didática aborda o estudo da geometria, conforme previsto no Caderno 5 do PNAIC, tendo como objetivo desenvolver nos alunos as noções de tamanho, lateralidade, posição e dimensão de espaços e objetos. Nessa perspectiva, a metodologia baseou-se na observação, experimentação e representação. Segundo os autores, o trabalho pedagógico interdisciplinar com foco na geometria teve início com uma pesquisa entre os alunos, através de questionamentos como: “O que é geometria?”, “Onde encontramos a geometria hoje?”, “Você conhece algum objeto geométrico?”.

Depois, realizou-se a leitura e a exploração do livro “Clact... clact... clact...”, seguidas da observação das figuras geométricas que aparecem na história. Em seguida, durante um passeio ao redor da escola, os alunos identificaram as formas geométricas presentes no cotidiano. Na sequência, os alunos levaram de casa tapetes, toalhas e objetos que tinham relação com as figuras geométricas e, em sala de aula, identificaram-se as formas e as figuras geométricas nos objetos. Também foi confeccionada uma maquete da sala de aula com materiais alternativos e construída uma planta baixa da sala, em que os alunos fizeram o registro dela no papel

quadriculado, explorando a noção de escala. A atividade buscou explorar a relação entre os jogos e a aquisição do conceito geométrico: jogo Acerte o Alvo I e Jogo do Tangram. Os autores abordam que a sequência didática interdisciplinar relatada, com foco na geometria, proporcionou aos alunos a aquisição dos conceitos geométricos.

O trabalho “Uma experiência com geometria no ciclo de alfabetização”, de autoria de Graciane Borges, Crislei Paim da Silva, Lisete Hahn Kaufmann e Carla Cristofolini, contempla o relato de uma sequência de atividades realizada em uma escola do campo (Núcleo Municipal Elza Backes) do município de Palmeira, Santa Catarina, com uma turma multiseriada, composta por três crianças do 3º ano, duas do 4º ano e três do 5º ano, com idades variando entre 8 e 13 anos, no período de 18 de agosto a 5 de setembro de 2014. O foco da sequência desenvolvida foi geometria, mais especificamente as formas geométricas planas e o trabalho interdisciplinar. A sequência foi iniciada ao se propor o tema geometria às crianças, em uma roda de conversa, explorando-se com os alunos: o que é geometria? Onde podemos encontrá-la? Podemos encontrá-la na sala de aula? E na natureza?

A partir desses questionamentos, houve uma discussão com os alunos sobre a proposta de, juntos, construírem um livro, com o título “Geometria de A Z”. Nesse sentido, como primeiro encaminhamento de trabalho pedagógico, estudou-se sobre as formas geométricas, sentados no Cantinho da Matemática, com ênfase ao eixo leitura, e enquanto isso se discutiam as informações adquiridas no livro, deixando-as como referência e pesquisa para o trabalho com os verbetes. Além disso, durante esse processo, surgiu a ideia do uso do *tangram*; então, o segundo momento foi dedicado ao estudo desse jogo, à montagem de figuras com o uso das formas geométricas, bem como a identificação delas. Após, foi retomado o trabalho de construção do livro, em que as crianças receberam uma folha de papel-cartão, construíram um novo *tangram* e, em ordem alfabética, foram montando as 26 letras do alfabeto e colando-as no livro. Cada letra, além de construir e desenvolver conceitos de geometria, gerava o tema da página. Por exemplo, a letra “A” gerou como sugestão o tema *avião*, e durante a exploração do tema, aconteceu a construção de aviões de papel (dobradura). E, assim, seguiram-se as atividades desenvolvidas em cada letra do alfabeto. As autoras registram que o livro “Geometria de A Z” ficará no Cantinho da Matemática e auxiliará nas próximas atividades, lembrando-se que a geometria faz parte do cotidiano.

Dessa forma, é perceptível que as atividades desenvolvidas proporcionaram diversos conhecimentos, envolvendo principalmente matemática e linguagem, além de contemplarem outras áreas do conhecimento, realizando-se um trabalho interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A multisseriação é marca registrada da Educação Rural brasileira e vem sendo cada vez mais presente na Educação do Campo. É importante destacar que o modelo de ensino multisseriado, embora desconsiderado desde a nucleação das escolas, vem sendo oficialmente utilizado para atender à demanda escolar do Ensino Fundamental no campo, desde o Brasil Colônia e, ainda, é recorrente a escassez de formação para este contexto, pois a falta de políticas públicas e programas governamentais que atendam a multisseriação tem início, mas não tem continuidade. No entanto, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa vem contribuir para estas discussões com o Caderno de Educação do Campo.

Diante das questões levantadas, observamos que os espaços de formação propostos pelo PNAIC demarcam territórios de aprendizagem que perpassam a docência, as práticas pedagógicas e as aprendizagens. Ao relatar, neste artigo, sobre as práticas de alfabetização em classes multisseriadas, damos visibilidade à importância de trabalhar metodologias condizentes com a do PNAIC, em que é possível organizar as turmas multisseriadas por diferentes níveis de desenvolvimento. A organização multisseriada deve ser feita no cotidiano da prática educativa, no currículo em movimento, no contexto do planejamento do professor.

As práticas de alfabetização no cenário educacional brasileiro ganham um importante destaque nas discussões sobre o significativo papel do(a) professor(a) alfabetizador(a), profissional que está continuamente em formação, seja através da pesquisa ou do compartilhamento de ações. O PNAIC contemplou a formação continuada de professores alfabetizadores, na relação direta com as demandas e os contextos dos docentes, estabelecendo, dentre outras perspectivas, uma aproximação da Universidade com os saberes e fazeres locais.

Desse modo, levando-se em consideração os benefícios que esse processo concedeu às várias realidades escolares, registramos que, após os estudos e as análises das produções e contribuições do Pacto, constatamos que as práticas de alfabetização que estão presentes no chão da sala

de aula refletem, ainda, os diálogos, as trocas, as construções de conhecimentos e as potencialidades que aconteceram naqueles momentos de encontro e de aperfeiçoamento docente e, portanto, as práticas de alfabetização apresentam-se como memórias do PNAIC.

Por isso, é perceptível que práticas de alfabetização bem construídas em sala de aula e em conjunto com as crianças possibilitam a garantia do direito à alfabetização, que perpassa a formação docente contínua, de qualidade, que tem sentido para estes profissionais. Além disso, é válido lembrar que os saberes do PNAIC se encontram vivos e presentes também na formação inicial de professores nas universidades, contribuindo para o despertar, desde a graduação, da garantia pela formação continuada. Ainda, compartilhando experiências que mostram a importância de uma prática de alfabetização que seja pensada, refletida e que valorize o aluno, oferecendo-lhe oportunidades de aprendizagem conectadas com as especificidades de seu contexto. Dentro dessa perspectiva, torna-se essencial lembrar da importância do PNAIC para a formação docente e para as práticas de alfabetização, em particular, nas singularidades das classes multisseriadas.

REFERÊNCIAS

ALBARA, Dauana; MACHADO, Lucimara Frigo; GONÇALVES, José Antônio. A geometria no cotidiano escolar: a importância do trabalho pedagógico interdisciplinar. *In*: SILVEIRA, Everaldo; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; PEDRALLI, Rosângela (org.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos**: relatos de experiência docente - volume III. Florianópolis: UFSC/ CED/ NUP, 2016.

BORGES, Graciane et al. Uma experiência com geometria no ciclo de alfabetização. *In*: SILVEIRA, Everaldo; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; PEDRALLI, Rosângela (org.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos**: relatos de experiência docente - volume III. Florianópolis: UFSC/ CED/ NUP, 2016.

COSTA, Benedita Rosa da. PNAIC e a valorização cultural: relatos de professores de turmas do campo em Poconé – MT. *In*: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Histórias, experiências e reflexões**: Pacto pela alfabetização em Mato Grosso (2013): Polo Cuiabá. volume 2. Cuiabá, MT: Ed. UFMT, 2015.

DIAS, Aída Pena Lopes. Receitas culinárias. *In*: CARNEIRO, Reginaldo Fernando; MAGALHÃES, Luciane Manera (org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Tendo experiências na formação continuada de professores. Juiz de Fora: Templo, 2015.

FERLA, Angelina Bigaton. Desafios enfrentados e conquistas durante a formação de professores alfabetizadores do campo. *In*: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRI-

GUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Histórias, experiências e reflexões:** Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso (2013). volume 1, Polo de Rondonópolis, MT: Ed. UFMT, 2015.

FIGHERA, Mariângela Lindner. PNAIC nas Escolas do Campo. *In:* FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; NÖRNBERG, Marta; ALVES, Antônio Maurício Medeiros (org.). **Práticas de formação e de ensino no ciclo de alfabetização:** relatos de experiências de orientadoras de estudo do PNAIC-UFPEL - volume 3. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

GELCHA, Elizandra Aparecida Nascimento. **Formação Permanente de Professores:** criticidade e reflexividade na perspectiva das ruralidades como espaços conectivos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2021.

HENRIQUE, Luciana de Lourdes. O uso do calendário. *In:* CARNEIRO, Reginaldo Fernando; MAGALHÃES, Luciane Manera (org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Tecendo experiências na formação continuada de professores. Juiz de Fora: Templo, 2015.

KERBER, Carla Simone Kirsten; MACHADO, Lucimara Frigo; GONÇALVES, José Antônio. Trabalhando com gêneros textuais: a leitura como alicerce para a garantia do processo de alfabetização e letramento. *In:* SILVEIRA, Everaldo; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; PEDRALLI, Rosângela (org.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente** - volume III. Florianópolis: UFSC/ CED/ NUP, 2016.

LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. Heterogeneidade no regime de ciclos e em turmas multisseriadas do campo: reflexões sobre concepções de professores alfabetizadores. *In:* LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de.; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da (org.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade** [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LIMA, Leila Britto de Amorin. As possibilidades e os desafios na busca pela inter-relação dos saberes: uma experiência sobre alimentação saudável. *In:* LEAL, Telma Ferraz (org.). **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização** [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2018.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Reflexões sobre a especificidade do campo em atividades didáticas de alfabetização e letramento. *In:* BORGA, Rute Elizabete de Souza Rosa; CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Ciclo de Palestras:** volume 2 [recurso eletrônico] Recife: Editora UFPE, 2018.

MENDES, Magda Brandão; AGRA, Raquel Samara Nogueira. Educação Multisseriada no Campo: descobrindo o prazer do aprender nos jogos, brinquedos e brincadeiras. *In:* LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de.; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da (org.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade** [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2018.

MOREIRA, Cristina Alves. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: um programa que veio para provocar mudanças de atitudes. *In:* CARDOSO, Cancionila Jan-

zkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Histórias, experiências e reflexões:** Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso (2013) - volume 1, Polo de Rondonópolis, MT: Ed. UFMT, 2015.

OLIVEIRA, Luiza de Marillac Monteiro de; LEITÃO, Marta Eugênia Barbosa. Desafios e Perspectivas para a Educação do Campo em Oeiras do Pará: O Pnaic em Ação. *In:* SANTO, Adilson Oliveira do Espírito; MICCIONE, Domênico Goes (org.). **Saberes constituidos no ciclo de alfabetização:** a trajetória do PNAIC Pará/UFPA. Belém: IEMCI, 2016.

ROCHA, Elza Costa Monteiro da. Pareceres como ferramentas eficazes para retratar as situações de aprendizagem dos estudantes. *In:* CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Histórias, experiências e reflexões:** Pacto pela alfabetização em Mato Grosso (2013): Polo Cuiabá. volume 2. Cuiabá, MT: Ed. UFMT, 2015.

SÁ, Carolina Figueiredo de. Heterogeneidade das turmas multisseriadas: desafios da alfabetização nas escolas do campo. *In:* LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo de.; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da (org.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade** [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2018.

SILVA, Carolina dos Santos Veras e. Alimentação Saudável. *In:* LEAL, Telma Ferraz (org.). **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização** [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2018.

SILVA, Marleide Oliveira. As experiências vivenciadas durante o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Torixoréu – MT. *In:* CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Histórias, experiências e reflexões:** Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso (2013). volume 1, Polo de Rondonópolis, MT: Ed. UFMT, 2015.

SOUSA, Maria Aparecida da Silva. Santa Cecília. *In:* FARIA, Evangelina Maria Brito de (org.). **Reflexões do PNAIC em municípios paraibanos.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

DADOS DAS AUTORAS E AUTOR DA PARTE 1

Beatriz Santos Pontes, Rede Municipal de Educação de Santa Maria (RS), Mestre em Educação (UFSM). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA).

E-mail: biasp2905@gmail.com

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/5246716446064579>

Crystina Di Santo D'Andrea, Rede Municipal de Ensino Porto Alegre/RS. Doutorado em Educação - UFSM. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA).

E-mail: crysdandreapth@gmail.com

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/6081650175089385>

Débora Ortiz de Leão, UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, Professora Associada e pesquisadora vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA). Doutora em Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atuou como coordenadora adjunta do PNAIC-UFSM (2013-2017).

E-mail: dboleao@gmail.com

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/7780429374933352>

Dilcelina Souza da Silva Vasconcelos, Gestora pedagógica nas redes municipais de ensino em municípios da Baixada Fluminense, Mestrado em Educação das Relações Étnico Raciais - CEFET/RJ.

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/6643832492261192>

Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha, Rede Municipal de Ensino de Quvedos/RS, Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSM. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA).

E-mail: elizandraang@gmail.com

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/5742970260517423>

Elizaria da Silva e Sousa Carvalho, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pós-graduada em Alfabetização e Letramento (Centro Universitário Barão de Mauá). Atuou como Orientadora de Estudos do PNAIC-UFRJ (2013-2015) e Coordenadora Local do PNAIC-UFRJ (2016-2019).

E-mail: elisygt@gmail.com

Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutoranda em Educação - Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Atuou como Coordenadora Local do PNAIC-UFRJ (2018-2019).

E-mail: giselaguedesoliveira@gmail.com.

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/9460418429287451>

Helenise Sangoi Antunes, UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, Professora Titular e pesquisadora líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA). Doutora em Educação (UFRGS). Atuou como coordenadora do PNAIC-UFSM (2013-2017).

E-mail: professora.helenise@gmail.com

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/6804330341401151>

Isabella Cavallo da Silva, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrado em Educação (PPGE/UFRJ). Atuou na equipe técnica do PNAIC-UFRJ (2018-2022).

E-mail: isabellacavallo87@gmail.com.

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/1069227992113857>

Josiane Jarline Jäger, UFPel - Universidade Federal de Pelotas, Mestrado em Educação (UFPel). Doutoranda em Educação do PPGE-UFPel, bolsista Capes. Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE). Atuou como monitora do PNAIC-UFPel.

E-mail: josianejager@gmail.com.

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/0872088119151140>

Katlen Böhm Grando, Doutorado em Educação (UFPel). Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE). Atuou como Orientadora de Estudos do PNAIC (2013).

E-mail: katlengrando@gmail.com.

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/8251917002241004>

Lidia de Sousa Silva, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Especialização em Administração Escolar - Universidade Cândido Mendes. Atuou como Coordenadora Local (2015) e Coordenadora Estadual no PNAIC-UFRJ (2016 a 2018).

E-mail: lidiaeducacao8@gmail.com

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/6036684157921073>

Liliane Goreti Portinho Ortiz, UFSM - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Bolsista do GEPFICA. Graduada em Pedagogia (UFSM). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA).

E-mail: lilianeortizrs@gmail.com

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/7774047290954818>

Luiza Kerstner Souto, Rede Municipal de Ensino de Pelotas, Mestrado em Educação (UFPel). Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE). Atuou como monitora do PNAIC-UFPel.

E-mail: luizaksouto@gmail.com.

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/0533357400304652>

Lycia Helena Pôrto Gomes, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrado em Letras (UFF). Atuou como Coordenadora local do PNAIC-UFRJ (2013-2018).

E-mail: lyciaporto@gmail.com.

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/8697009358349300>

Marcia Oliveira Ferreira, Secretária Municipal de Educação de Duque de Caxias, Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes (UNIGRANRIO). Atuou como Formadora Local do PNAIC-UFRJ (2013-2018).

E-mail: op.marciaoliveira@smeduquedecaxias.rj.gov.br

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/8875597230570080>

Marijane Rechia, UFSM - Universidade Federal de Santa Maria UFSM, Mestre em Educação (UFSM). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA).

Email: mjrechia@gmail.com

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/31846211667845399>

Marta Nörnberg, UFPel - Universidade Federal de Pelotas, professora associada e pesquisadora vice-líder do Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE), Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Doutorado em Educação (UFRGS). Atuou como Supervisora (2013) e Coordenadora adjunta do PNAIC-UFPel (2014-2015).

E-mail: martanornberg0@gmail.com

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/7467574585513397>

Neridiana Fabia Stivanin, Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, Doutora em Educação (UFPel). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA).

E-mail: neripoa2019@gmail.com

Endereço de CV: <http://lattes.cnpq.br/1754251992873573>

Nilton José Neves Cordeiro, UVA - Universidade Estadual Vale do Acaraú, Mestrado em Estatística (UFPE). Doutorando em Educação do PPGE-UFPel.

E-mail: nilton76@gmail.com

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/6304386890977048>

Priscila Michelin Giovelli, UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, Bolsista do GEPFICA, Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia - UFSM. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Contínua e Alfabetização (GEPFICA).

E-mail: priscilagiovelli@yahoo.com.br

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/1798008472819361>

Simone Pluvier Duarte Costa, UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Pós-graduada em Gestão em Administração, Supervisão e Orientação Educacional (UNIVERSO). Atuou como Alfabetizadora Cursista do PNAIC-UFRJ (2013-2018).

E-mail: simonepluvier@gmail.com

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/1142516082818478>

Thaieni Mazetto Costa, UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, Bolsista do GEPFICA, graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia - UFSM. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Contínua e Alfabetização (GEPFICA).

E-mail: thaienimazettocosta@gmail.com

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/0896884621156310>

PARTE 2

O PNAIC SOB O PONTO DE VISTA
DE TESES E DISSERTAÇÕES

CAPÍTULO 11

PESQUISA SOBRE O PNAIC: PERCURSO, INTERCORRÊNCIAS E ACORDOS PARA O ESTABELECIMENTO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Eliane Travençoli Parise Cruz
Cristina Oliveira de Araújo Prado
Siumara Aparecida de Lima

INTRODUÇÃO

Nas propostas de políticas educacionais, destacam-se os programas voltados para a formação continuada de professores alfabetizadores, em especial o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído pela Portaria nº 867, de 4/07/2012, tendo como objetivo “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”. Desse modo, o PNAIC configurou-se como política pública destinada “a minimizar problemas na alfabetização por meio de políticas que possibilitem melhorias na aprendizagem de leitura e escrita para as crianças nos três primeiros anos de escolarização” (CRUZ, 2018, p. 16).

O PNAIC foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), implementado a partir de 2013. O programa – durante o período que esteve em desenvolvimento – atendeu um quantitativo expressivo de professores alfabetizadores em todo território nacional e configurou-se também como frequente objeto de pesquisa em diversos trabalhos acadêmicos.

Findado o período de implementação – 2017, e devido à sua abrangência nacional, bem como o quantitativo de pesquisas realizadas, houve

a necessidade de avaliação do programa. A partir da identificação de tal demanda, foi elaborado o Plano de Ação de Projeto de Pesquisa Interinstitucional – “Rede Dialógica de Formação Continuada: Avaliação do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC)”, sob coordenação da professora Elaine Constant Pereira de Souza, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o objetivo de investigar os desafios para a implementação da política educacional em nível nacional, bem como compreender e analisar o desenho elaborado pelas Universidades para atender às demandas do programa, no que tange à formação continuada para professores, compreendendo o impacto das mudanças nas redes de ensino. Essa proposta possibilitou que as universidades constituíssem coletivamente uma rede dialógica de formação continuada para professores alfabetizadores, com base nos dados e indicadores obtidos da avaliação do PNAIC.

Para melhor organização e sistematização dos dados, o plano contou com a divisão das fontes documentais em 6 eixos temáticos, caracterizados como subprojetos. Este artigo contempla, especificamente, as ações desenvolvidas no subprojeto 6, responsável por avaliar as produções – teses e dissertações – sobre o PNAIC. Os objetivos desse subprojeto foram:

- Analisar dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre os impactos do PNAIC, no período de 2014 a 2019, em especial, no desenvolvimento da formação continuada para professores alfabetizadores;
- Investigar as concepções de formação de professores e alfabetização no PNAIC segundo pesquisas realizadas sobre o programa;
- Compreender os limites e possibilidades do programa segundo as pesquisas sobre o PNAIC, assim como as tensões conceituais nas pesquisas realizadas. (CONSTANT, 2018, p. 12)

A equipe responsável pelo subprojeto 6 foi formada por 44 pesquisadores vinculados a 10 instituições de Ensino Superior: Universidade Es-

tadual da Paraíba, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Rondonópolis, Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade Federal Rural do Semiárido, conforme listagem a seguir:

Coordenadoras:

- Telma Ferraz Leal – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
- Cancionila Janzkovski Cardoso – Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

Pesquisadores:

- Ana Cristina Gomes da Penha – Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE)
- Anabela Rute Kohlmann Ferrarini – Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)
- Ângela Maria Alexandre Ramalho – Prefeitura de Águas Belas; Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE)
- Cristina Oliveira De Araújo Prado – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
- Denise Maria de Carvalho Lopes – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
- Elaine Cristina Nascimento da Silva – Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)
- Elaine Luciana Sobral Dantas – Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)
- Eliane Travensoli Parise Cruz – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

- Evangelina Maria Brito de Faria – Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
- Glória Maria Leitão de Souza Melo – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
- Hurika Fernandes de Andrade – Prefeitura da Cidade do Recife; Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE)
- Isabel Cristina Alves da Silva Frade – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Janice Gallert – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
- Julia Calheiros Cartela de Araújo – Prefeitura da Cidade do Recife; Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE)
- Julia Teixeira Souza – Prefeitura da Cidade do Recife; Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE)
- Leila Britto de Amorim Lima – Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
- Leila Nascimento da Silva – Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE)
- Lisiane Kruppa Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
- Luciana Ferreira dos Santos – Prefeitura Municipal de Olinda e de Paulista; Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE)
- Luciana Pimentel Fernandes de Melo – Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
- Maria Aparecida Valentim Afonso – Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
- Maria Cristina Leandro De Paiva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
- Maria da Conceição Lira da Silva – Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes; Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE)

- Maria das Dores de Moraes – Prefeitura de Ipojuca; Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE)
- Maria de Fátima da Silva – Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes; Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE)
- Maria Edi da Silva – Prefeitura Municipal do Recife; Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE)
- Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante – Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
- Mavíael Leonardo Almeida dos Santos – Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE)
- Milena Paula Cabral de Oliveira – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)
- Mônica Daisy Vieira Araújo – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
- Paulo Vinícius Ávila Nóbrega – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
- Priscila Kabbaz Alves Da Costa – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
- Rita de Cassia da Luz Stadler – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
- Sandra Regina Franciscatto Bertoldo – Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)
- Selma Tania Lins Silva Leão – UNINASSAU; Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE)
- Severina Erika Moraes Silva Guerra – Prefeitura da Cidade do Recife; Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE)
- Sílvia Aparecida Medeiros Rodrigues – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
- Sílvia De Fatima Pilegi Rodrigues – Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

- Siumara Aparecida de Lima – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
- Soraya Maria Barros De A. Brandão – Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
- Valéria Barbosa de Resende – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

A COLETA E A CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Inicialmente, foi realizado o contato com as coordenadoras de cada instituição para a formação das equipes de trabalho. Na sequência, foram organizadas reuniões, via *Google Meet*, para discussão das etapas de desenvolvimento dos trabalhos. O processo de desenvolvimento das análises ocorreu conforme as etapas descritas a seguir:

- a) mapeamento das teses e dissertações na plataforma Scopus;
- b) seleção das teses e dissertações;
- c) distribuição das teses e dissertações entre as equipes de trabalho conforme o número de pesquisadores envolvidos;
- d) leitura dos resumos das teses e dissertações, para construção das categorias de análise;
- e) elaboração de um quadro-síntese com os aspectos textuais característicos do resumo: título, tema, objetivos, nível da pesquisa, tipo de pesquisa, abordagem metodológica, instrumentos, perfil dos participantes, referencial teórico e resultados e/ou conclusões;
- f) nova leitura dos resumos pelas equipes de trabalho e preenchimento do quadro-síntese;
- g) apresentação, via *Google Meet*, das primeiras impressões pelas coordenadoras sobre a leitura dos resumos e elaboração de agenda quanto à organização dos trabalhos;

- h) apresentação da plataforma *Google Forms* como ferramenta para auxiliar na tabulação dos dados;
- i) terceira leitura dos resumos com reorganização do quadro-síntese;
- j) elaboração de formulário *on-line* a partir dos aspectos textuais: título do trabalho; autor do trabalho; universidade; endereço eletrônico do site da pesquisa; ano do trabalho; nível da pesquisa; quantidade de páginas; palavras-chave; tema; tipo de pesquisa; abordagem metodológica; instrumentos; perfil dos participantes; objetivos; resultados e/ou conclusões; referencial teórico utilizado; área de concentração da pesquisa. Também foi registrado se o PNAIC era objeto central da pesquisa;
- k) preenchimento do formulário por todos os participantes;
- l) interpretação dos dados a partir do preenchimento do formulário;
- m) discussão dos resultados para chegar às categorias de análise;
- n) reunião da equipe de trabalho para discussão dos dados e organização da agenda com os prazos estabelecidos;
- o) cotejamento dos dados e definição das categorias;
- p) formação de duplas e trios para escolha dos temas dos artigos;
- q) elaboração das normas para escrita dos artigos;
- r) seleção, por cada dupla ou trio, dos trabalhos a serem analisados para a escrita dos artigos;
- s) leitura integral dos trabalhos de acordo com os temas escolhidos para escrita do texto;
- t) análise e discussão dos resultados;
- u) produção da primeira versão dos artigos científicos;
- v) duas rodadas de leitura crítica com apontamentos e sugestões por outras duplas;

- w) produção da segunda versão dos artigos;
- x) leitura crítica pela organizadora da obra;
- y) produção final dos artigos científicos.

Para selecionar os trabalhos, foi realizado um mapeamento das Teses e Dissertações no Banco de Dados da CAPES, Plataforma SUCUPIRA, entre os anos de 2014 e 2019 com os descritores “PNAIC” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Desta verificação foram selecionadas 291 pesquisas, organizadas em um quadro-síntese com indicação de: ano de publicação, título da pesquisa, nível (mestrado ou doutorado) e universidade em que foi realizada a pesquisa. As referências dos 291 trabalhos estão listadas, ao final desta obra, codificadas de T01 a T291, as quais serão citadas nos demais artigos relativos ao subprojeto 6. Em cada artigo as obras citadas pela primeira vez aparecerão com o código, sobrenome do autor e data, depois, aparecerão apenas com a codificação adotada na pesquisa geral.

De posse do *corpus* a ser pesquisado, foi realizada a leitura inicial dos resumos das teses e dissertações, para rastreamento das que deveriam integrar o *corpus* da pesquisa. Para tal, foram formadas equipes. Cada uma ficou responsável pela leitura de um determinado número de resumos conforme a quantidade de integrantes.

Tabela 1 – Instituições envolvidas, quantidade de pesquisadores e trabalhos analisados

Instituição	Quantidade de pesquisadores	Quantidade de trabalhos analisados
UFRN / UFERSA	05	39
UEPG	08	43
UEPB / UFPB	06	45
UFMG	03	19
UFR	04	30
UFPE / UFAPE / UFERSA / UFRPE / UFPB	18	115
TOTAL	44	291

Fonte: As autoras (2021)

A partir da leitura dos resumos, estabeleceram-se, como os tipos de informações a serem registrados nas planilhas: título, tema, objetivos, nível da pesquisa, tipo de pesquisa, abordagem metodológica, instrumentos, perfil dos participantes, referencial teórico e resultados e/ou conclusões.

A análise dos dados produzidos a partir dos resumos orientou-se pela análise de conteúdo de Bardin (1977), por possibilitar a compreensão e o entendimento dos dados analisados. Para essa autora, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos, ou seja, o pesquisador, a partir do manuseio das informações, no sentido de evidenciar alguns indicadores, deduz, relaciona, infere, de forma lógica, conhecimentos sobre as condições de produção e recepção destas informações.

Bardin (1977) aponta três fases para a organização da análise: a pré-análise refere-se à organização das ideias iniciais; a exploração do material, a qual corresponde à compreensão dos dados e o tratamento dos resultados em que são realizadas inferências e interpretações acerca dos dados.

Neste sentido, a pesquisa sobre a produção relacionada ao PNAIC contou com as discussões iniciais sobre quais seriam os aspectos passíveis de análises, o mapeamento inicial dos trabalhos, a definição e a sistematização das etapas a serem seguidas no processo de desenvolvimento da investigação.

Na investigação apresentada, foi necessário realizar o recorte temporal em que as pesquisas foram produzidas (2014 a 2019), considerando-se o tempo em que o programa foi desenvolvido⁴. Na primeira fase foi realizada a leitura dos resumos dos trabalhos e a escolha dos instrumentos para auxiliar nas análises dos resultados.

Na última fase, houve o cotejamento dos dados, pois compreender a representação dos significados para a alfabetização oriundos do PNAIC exigiu dos pesquisadores leitura atenta e imparcial, análises, comparações e sínteses para avaliar os impactos causados pelo programa, por meio das muitas vozes que estudaram, analisaram e produziram seus trabalhos, bem como quanto ao objetivo pretendido: alfabetizar as crianças.

⁴ O PNAIC foi desenvolvido no período de 2013 a 2017, mas as primeiras pesquisas sobre o tema foram finalizadas em 2014 e o recorte temporal final em 2019, considerando-se o cronograma desta investigação.

Tendo como fundamento as fases elucidadas por Bardin (1977), na pré-análise, a equipe da UEPG discutiu sobre a possibilidade de usar uma ferramenta digital que pudesse auxiliar na identificação dos dados que emergissem da leitura dos resumos, a fim de identificar as categorias de análise para o estudo. Nesse sentido, escolheu-se a ferramenta *Google Forms*, que pertence ao pacote do *Google Drive*, por possibilitar a criação de formulários *on-line*, além de permitir a elaboração de questionários e o acompanhamento das respostas, uma vez que as informações ficam armazenadas na conta do Google, sendo possível responder ao formulário *on-line* a qualquer momento. A escolha dessa ferramenta também ocorreu por possibilitar o trabalho de forma colaborativa, pois o *Google Forms* tem sido frequente na tabulação de dados nos trabalhos acadêmicos, haja vista a viabilidade no processo de coleta das informações, podendo ser enviadas por *e-mail* ou por meio de *link*.

As pesquisadoras da UEPG elaboraram o formulário inicial e realizaram uma amostra preliminar com 43 trabalhos. Após esta fase inicial, os resultados preliminares foram compartilhados com o grande grupo, para o conhecimento e a aprovação da ferramenta, com explicitação da sua funcionalidade, no sentido de possibilitar a visualização de uma quantidade expressiva de trabalhos e ainda pela abrangência de múltiplos aspectos contemplados em uma única ferramenta.

Após a escolha da ferramenta, na fase da exploração do material, o formulário *on-line* foi ampliado com questões de múltipla escolha e questões abertas, com base na reorganização do quadro-síntese com detalhamento dos aspectos textuais a serem observados na segunda leitura dos resumos.

O formulário foi reorganizado pela equipe de pesquisadoras da UEPG e o *link* enviado para as coordenadoras das equipes, as quais encaminharam para os demais pesquisadores. Estes responderam ao formulário considerando o resumo de cada trabalho, e, à medida que os formulários eram preenchidos, os dados ficavam disponíveis no *Google Drive*.⁵

Após o preenchimento do formulário, era possível identificar: o dia em que ele fora respondido; *e-mail* do respondente; título do trabalho; autor

⁵ As informações dos formulários, que são a base de dados analisada pelo subprojeto 6, encontram-se no *link*: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1AJfatvQM_ecq2VONziy815SW5wPLT_Vhc4rp-8tu8q2M/edit#gid=513101150

que se refere à temática central dos trabalhos, ficaram em evidência as pesquisas que tratam das práticas de formação de professores (31%), ou seja, estão em maior quantidade em relação às pesquisas que abordam as políticas públicas (10%), assim como as investigações que analisam a prática docente (7,6%), bem como os saberes docentes e a concepção do programa (5,5%).

Destarte, é possível afirmar como um programa de formação continuada de professores alfabetizadores atrairia múltiplos estudos com a intenção de analisar a formação docente e, conseqüentemente, seus impactos sobre a aprendizagem das crianças. De posse de todos os dados, foi possível realizar uma análise aproximada (devido ao número expressivo de pesquisas sobre o PNAIC e da diversidade de temas, escolha das pesquisas, abordagem teórica) acerca dos dados que emergiram das pesquisas.

Na análise e interpretação dos resultados pelos pesquisadores das universidades, na fase do tratamento dos resultados, procedeu-se à realização do cotejamento dos dados respaldados sob a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), na evidência com que determinados descritores eram destacados e como as ocorrências relacionavam-se ora pela temática central escolhida, ora pelas palavras-chave, ora pelos instrumentos utilizados, ora pela fundamentação teórica, revelando as categorias - formação de professores, políticas públicas, currículo e direitos da aprendizagem, concepção do programa, análises das práticas docentes, práticas pedagógicas e saberes docentes, impactos do programa - subjacentes à interpretação de novas análises com novos enfoques teóricos.

A partir das análises e do cotejamento dos dados, foram definidas as categorias para a escrita dos textos:

Quadro 1 – Definição das categorias para escrita dos textos

Temas	Responsáveis	Instituição
Discussão geral da pesquisa: objeto da investigação, objetivos, metodologia adotada, conclusões gerais	Cristina Oliveira de Araújo Prado	UEPG
Apresentação da pesquisa: metodologia e categorias gerais de análise	Eliane Travensoli Parise Cruz	UEPG
	Siumara Aparecida de Lima	UEPG
Discussão geral sobre o perfil das pesquisas: temas, palavras-chave, metodologia, instrumentos, universidades	Ana Cristina Gomes da Penha	CEEL / UFPE
	Julia Calheiros Cartela de Araújo	Prefeitura do Recife / UFPE
PNAIC e políticas públicas		
Políticas públicas, implantação do programa e gestão	Selma Tânia Lins e Silva Leão	UNINASSAU / UFPE
	Mavíael Leonardo Almeida dos Santos	CEEL / UFPE
PNAIC e prática docente	Leila Brito de Amorim Lima	UFAPE
Análise da prática docente interdisciplinar	Luciana Ferreira dos Santos	Prefeitura Municipal de Olinda e Paulista / UFPE
Análise da prática docente Língua Portuguesa; Alfabetização	Telma Ferraz Leal	UFPE
	Elaine Cristina Nascimento da Silva	UFAPE

Análise da prática docente Língua Portuguesa / Alfabetização: língua escrita e reescrita nos anos iniciais	Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues	UEPG
	Janice Gallert	UEPG
Análise da prática docente Língua Portuguesa / Alfabetização: leitura e interpretação de textos	Rita de Cassia da Luz Stadler	UEPG
	Lisiane Kruppa Gonçalves	UEPG
Análise da prática docente Língua Portuguesa: oralidade	Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante	UEPB
	Paulo Vinícius Ávila Nóbrega	UEPB
	Soraya Maria Barros de A. Brandão	UEPB
Análise da prática docente Literatura	Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues	UFR
	Cancionila Janzkowski Cardoso	UFR
	Sandra Regina Franciscatto Bertoldo	UFR
Análise da prática docente Matemática	Maria das Dores de Moraes	Prefeitura de Ipojuca / UFPE
	Priscila Kabbaz Alves da Costa	UEPG
Análise da proposta do programa: concepções		
Proposta do programa, concepções, consistência do programa	Denise Maria de Carvalho	UFRN
	Elaine Luciana Sobral Dantas	UFRN
	Milena Paula Cabral de Oliveira	UFRN

PNAIC e Formação de professores		Prefeitura de Águas Belas / UFPE
Concepção de formação; participação dos diferentes perfis nas ações do PNAIC	Ângela Maria Alexandre Ramalho	Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes / UFPE
	Maria da Conceição Lira da Silva	Prefeitura da Cidade do Recife / UFPE
	Severina Erika Morais Silva Guerra	Prefeitura da Cidade do Recife / UFPE
Práticas de formação de professores	Denise Maria de Carvalho	UFRN
	Maria Cristina Leandro de Paiva	UFRN
	Naire Jane Capistran	UFRN
Análise dos recursos didáticos do PNAIC		
Recursos didáticos / Materiais do programa	Luciana Pimentel Fernandes de Melo	UFPB
	Leila Nascimento da Silva	UFAPE
	Maria Edi da Silva	Prefeitura da Cidade do Recife / UFPE

PNAIC e currículo			Prefeitura da Cidade do Recife / UFPE
Currículo e direitos de aprendizagem	Júlia Teixeira Sousa		Prefeitura da Cidade do Recife / UFPE
	Hurika Fernandes de Andrade		UFMG
Impacto sobre a aprendizagem do aluno/ Proposições metodológicas do PNAIC favoreceram aprendizagens dos estudantes em leitura e escrita	Isabel Cristina Alves da Silva Frade		UFMG
	Valéria Barbosa Resende		UFMG
	Mônica Daisy Vieira Araújo		UFMG
PNAIC e Educação do Campo			
PNAIC e Educação do Campo	Evangelina Maria Brito de Faria		UEPB
	Maria Aparecida Valentim Afonso		UEPB
	Glória Maria Leitão de Souza Melo		UEPB

Fonte: As autoras (2021)

Nessa etapa, cada equipe dedicou-se a interpretar os dados a partir da temática escolhida, que demandava a exploração das categorias pertinentes aos objetivos traçados, considerando os interesses e as linhas das pesquisas. Cada dupla ou trio de pesquisadores realizou o aprofundamento das análises, definindo metodologias específicas e recortes. Em alguns temas foram priorizadas as leituras das pesquisas na versão completa; em outros, houve ampliação para a análise dos resumos e conclusões. Também foram realizados ajustes nas categorias de análise para discussão dos dados, que culminaram em produção de artigos que compõem esta obra e integram outras publicações.

O processo de escrita dos textos compreendeu a definição de novos enfoques teóricos, análises e discussões mais aprofundadas, bem como possibilitou a escrita colaborativa, sendo priorizadas outras leituras de caráter crítico com sugestões pelas pesquisadoras das universidades envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, foram necessárias leituras, discussões, encaminhamentos e sistematização das ações, para que cada etapa fosse contemplada considerando os objetivos propostos, no sentido de analisar e compreender os impactos, as contribuições, os limites e as possibilidades que o PNAIC alcançou durante o período em que foi desenvolvido, segundo o olhar de pesquisadores brasileiros.

As categorias de análise não apenas constituíram categorias de organização de conteúdo, mas indicaram, sobretudo, os resultados de estudos desenvolvidos sobre o programa em determinado tempo/espço, revelando indicadores que expressaram os significados de uma política implementada em diferentes realidades.

Avaliar por meio das produções existentes um programa nacional de alfabetização requisitou um olhar não apenas técnico sobre os resultados, mas sob diferentes enfoques, múltiplas vozes que estudaram, analisaram, investigaram a formação continuada de professores e o processo de alfabetização, apontando resultados vivenciados por muitos sujeitos. Não se trata de apenas apontar os resultados, mas, de fato, interessa os caminhos a serem trilhados a partir destas constatações.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CONSTANT, Elaine. Apresentação. *In*: CONSTANT, Elaine. (org.). **Redes de alfabetização no Estado do Rio de Janeiro**: prática, extensão e integração na formação continuada. Rio de Janeiro: Edigráfica, 2018.

CRUZ, Eliane Travensoli Parise. **Políticas Públicas de Formação Continuada de Alfabetizadores**: Implicações para a Construção do Leitor. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

SOUSA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006. p. 20-45.

Sites pesquisados:

NEXTPIT: Tecnologia e Comunidade. Disponível em: <https://www.nextpit.com.br/o-que-e-material-design-google> Acesso em: 14 jul. 2021.

OLHAR DIGITAL. Google: história, curiosidade e tudo que você precisa saber sobre a empresa.

<https://olhardigital.com.br/2018/12/18/noticias/google-historia-curiosidades-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-buscador/> Acesso em: 14 jul. 2021.

CAPÍTULO 12

AS PRÁTICAS FORMATIVAS DO PNAIC SOB O OLHAR DAS PESQUISAS

Denise Maria de Carvalho Lopes
Maria Cristina Leandro de Paiva
Milena Paula Cabral de Oliveira

O presente texto integra o conjunto de produções que decorrem da investigação empreendida, sob a coordenação da UFRJ, por um grupo de pesquisadores de diversas universidades sobre as pesquisas acadêmicas que tomaram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como objeto de estudo. O PNAIC consistiu em uma política de abrangência nacional, desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com universidades públicas e secretarias estaduais e municipais de educação, entre os anos de 2013 e 2017, visando a melhoria da situação da alfabetização de crianças no país. A diversidade de ações envolvidas, a extensão temporal e a amplitude do público atendido o qualificam como política de maior alcance na área.

Visando analisar conhecimentos produzidos sobre as muitas faces e desdobramentos do Programa e propiciar organicidade e visibilidade aos diversos significados de seu desenvolvimento, a pesquisa mais ampla já referida assumiu o caráter de pesquisa documental/bibliográfica e teve seu *corpus* construído mediante busca no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir do descritor “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Foram identificados 291 trabalhos produzidos entre 2014 e 2019. Para fins de organização desta obra, com o aprofundamento de focos específicos, os textos foram identificados com numeração de T01 a T291.

Este artigo discute as pesquisas que tematizam as práticas desenvolvidas na formação promovida pelo PNAIC, com foco nos aspectos didáticos e pedagógicos da formação. Assumimos uma perspectiva de formação como desenvolvimento profissional, cujos processos afirmam o professor como sujeito de conhecimento e visam à sua autonomia. Assim, as práticas formativas envolvem não apenas o fazer, mas o pensar fundamentado sobre o fazer, de forma retrospectiva e prospectiva, na análise crítica de situações de ensino, de registro e avaliação de processos, no sentido de problematizar para compreender e transformar a própria prática, situando-a em relação aos contextos sociais e aos sujeitos (ANDRÉ, 2016; GARCIA, 1999; NÓVOA, 1995).

A construção dos dados de análise orientou-se por uma perspectiva qualitativa, privilegiando significações produzidas nos estudos, e assumiu um “caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento a respeito de determinado tema” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9). A sistematização, por sua vez, foi desenvolvida com base nas proposições de Bardin (2011) acerca da análise de conteúdo enquanto conjunto de procedimentos que se articulam aos princípios da abordagem qualitativa e privilegiam a dimensão descritiva dos dados e sua interpretação, organizando-os sob a forma de categorização ou de indicadores temáticos que emergem de movimentos de leitura e articulação do conteúdo, o que resulta em uma objetivação de conhecimento.

Da totalidade de trabalhos levantados sobre o PNAIC e mediante filtragem com foco nos temas “formação” e “práticas”, foram identificados 90 textos, entre teses e dissertações, cujos resumos foram analisados focalizando objetos de estudo e resultados. Dentre esses, foram identificados 15 trabalhos – 1 tese e 14 dissertações – cujos objetos/objetivos envolviam as práticas formativas do programa, em perspectivas mais amplas e mais específicas. Os demais textos, embora apresentem os termos “formação” e “práticas” em seus resumos, focalizam outros aspectos, não sendo, portanto, considerados.

DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DAS PRÁTICAS FORMATIVAS

A formação docente vem sendo afirmada, nas últimas décadas, tanto em teorizações quanto em proposições políticas, como dimensão indisso-

ciável da melhoria da qualidade da educação e do desenvolvimento profissional dos professores, reconhecidos como categoria social com funções e atuações próprias que requerem conhecimentos-saberes específicos de diversas ordens, cuja apropriação envolve processos e práticas que têm natureza social-interacional, contextualizada, epistemológica, dialógica, plural e singular. (TARDIF, 2002).

No que concerne à formação continuada, Garcia (1999) postula-a como desenvolvimento profissional do professor que já está atuando, o que lhe confere especificidades em relação à formação inicial, pois integra, pela inserção do profissional no contexto de trabalho, o desenvolvimento da escola, do currículo e do ensino. As ações desenvolvidas com vistas à formação continuada precisam, então, atender às necessidades, não apenas dos sistemas educacionais e suas agências, mas dos professores enquanto adultos-profissionais como sujeitos da formação e de seus contextos de atuação – redes e escolas – integrando processos de ensino e aprendizagem específicos que articulam teoria e prática com vistas à compreensão fundamentada e crítica do fazer e autonomia na tomada de decisões.

Os processos e práticas formativas se configuram, segundo o autor, em diferentes modelos definidos por intenções, finalidades, fundamentos, concepções e objetivos que regem as relações entre os entes envolvidos – institucionais/sociais e individuais – e que se materializam nos modos de conduzir as práticas formativas.

Na organização de tais práticas é preciso, portanto, reconhecer que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2000, p.25). Nesse sentido, formar para a docência vai além de “passar” conhecimento, mas se constitui como um processo dialógico, tendo como base a participação do outro como sujeito, a escuta ativa, as trocas, a reflexão, a colaboração e a cooperação, em que professores e formadores são interlocutores em relação/agência.

Os processos formativos precisam, como propõem Nóvoa (1995), Garcia (1999) e Imbernón (2000), desviar de uma perspectiva da racionalidade técnica em que se enfatizam destrezas técnicas, aplicação rigorosa de teorias, ensino como mera instrução ou repasse de conhecimentos de forma instrumental e avançar para práticas que tenham, como pressuposto,

o desenvolvimento profissional docente em que se privilegia o professor como profissional do ensino, sujeito que aprende e produz conhecimento, de ensino como interação e mediação dialógica, além do caráter de continuidade de seu processo de formação, que visa romper com a tradicional dicotomia entre a formação inicial e continuada e considera a natureza de inacabamento e incompletude do ser humano (FREIRE, 1987) e da consequente necessidade de formação permanente.

Nessa perspectiva, os programas de formação continuada, especialmente os destinados aos professores alfabetizadores, precisam se tornar espaços que contemplem a interação teoria e prática, de modo a proporcionar, aos docentes, a ampliação dos seus conhecimentos teóricos e a reflexão a partir da prática visando sua compreensão.

AS PRÁTICAS FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DO PNAIC

Como um dos quatro eixos de ação do PNAIC, a formação continuada de professores foi proposta como curso presencial, com forte ênfase nas práticas dos professores nas escolas onde atuam. Integrando o material produzido como suporte à formação iniciada em 2013, o Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) apresenta princípios e estratégias formativas para as práticas a serem desenvolvidas pelas universidades parceiras responsáveis pelo desenvolvimento da formação.

O documento afirma a importância do professor na sociedade e o papel da formação permanente, cuja organização depende das concepções, finalidades e estratégias que precisam se articular às demandas diversas e complexas da escola e do contexto mais amplo, bem como das perspectivas dos professores em processos cognitivos, socioafetivos e culturais. Como princípios orientadores das ações formativas são apresentados: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração.

A reflexão é descrita como exercício de análise crítica que precisa integrar o cotidiano de professores na tomada de decisões e na análise prospectiva e retrospectiva de ações de professores e alunos, o que exige referência a conceitos científicos em relação à teoria e prática. Ao mesmo

tempo, afirma que a explicitação de saberes diversos já apropriados pelos professores e necessários às decisões próprias do dia a dia de sala de aula cria condições para reconhecimento e (auto)afirmação mediante oportunidades sistemáticas em que possam rememorar e relatar experiências e refletir sobre elas. Nessas situações, a socialização – de ideias, experiências, posições, sentimentos – potencializa as vivências e as aprendizagens, propiciando ampliar, consolidar ou modificar visões próprias nos planos pessoal e profissional, bem como as capacidades de argumentação e diálogo. O engajamento e a colaboração podem, por sua vez, mobilizar o professor, cognitivamente e afetivamente, nas atividades, de modo a animá-lo a manter-se em formação e a assumi-la como projeto, não apenas de instâncias externas, mas de seu desenvolvimento pessoal e profissional, que se faz em colaboração.

Desdobramentos desses princípios em propostas metodológicas dos encontros são apresentados no mesmo documento como “As estratégias formativas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012, p. 27). O texto assume a perspectiva de que os professores são sujeitos epistêmicos que não apenas reproduzem o que lhes é apresentado nas situações formativas, mas que (re)criam e produzem seus modos de ação a partir de referências exploradas. Desse modo, propõe que as estratégias formativas precisam:

Potencializar a autoestima e as habilidades sociais por meio de situações que necessitem o desenvolvimento de cordialidades, gentilezas e solidariedades; Favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências, evidenciando a pertinência de estratégias formativas que favoreçam a interação entre pares; Refletir criticamente a respeito da prática durante o andamento da formação; Compartilhar boas práticas; Executar estratégias formativas que assegurem a discussão de exemplos; Valorizar diferentes experiências; Escolher materiais de leitura que solidifiquem a compreensão dos fenômenos estudados. (BRASIL, 2012, p. 28)

Essas estratégias são propostas como atividades permanentes e atividades de aprofundamento de questões: a leitura para deleite, tarefas para casa e para a escola com socialização e retomada, a cada encontro; planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro; estudo dirigido de textos para aprofundamento de saberes, socialização de memórias; vídeo em debate; análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas; análise de atividades de alunos; análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula; análise de recursos didáticos; exposição dialogada; elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados; avaliação da formação (BRASIL, 2012, p. 31-32).

Enquanto proposições, essas estratégias foram desenvolvidas de diferentes modos nos diversos contextos de realização do programa em todo o país, em função das condições e culturas próprias de cada instituição e de cada grupo envolvido nas ações formativas. Torna-se, portanto, relevante conhecer as visões construídas nas pesquisas desenvolvidas acerca das práticas que se efetivaram no processo de formação desencadeado pelo PNAIC.

PRÁTICAS FORMATIVAS DO PNAIC SEGUNDO AS PESQUISAS

Mediante a análise empreendida, foram identificados os seguintes trabalhos, cujos objetos e objetivos, bem como resultados, envolvem as práticas desenvolvidas nos processos de formação entre 2013 e 2018, com seus diferentes focos: Língua Portuguesa, Matemática, Interdisciplinaridade. Como já afirmado anteriormente, para possibilitar a referência de cada trabalho e considerando o número significativo, foi feita uma numeração específica para cada um, que será referenciada somente ao final da obra em sua totalidade.

Quadro 1 – Trabalhos que compõem o *corpus* do estudo com seus respectivos números de identificação, autores, títulos e ano da publicação.

Nº	Autor(a) e Título	Ano
T13	RODRIGUES, Suzani dos Santos. Formação em rede do PNAIC: concepções e práticas dos formadores e orientadores de estudos.	2015
T18	MANZANO, Thais Sodré. Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações.	2015
T30	MELO, Claudiana Maria Nogueira de. Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos.	2015
T50	SOUZA, Tamara Miranda de. Formação continuada com foco na alfabetização matemática: o impacto do PNAIC no Rio de Janeiro.	2016
T66	ROCHA, Sadia Maria Soares Azevedo. História e memória de professoras: formação no pacto nacional pela alfabetização na idade certa, em Palmas/TO.	2016
T67	SANTOS, Regiane Aparecida Maciel. Profissionalização da professora alfabetizadora na interface com a socialização profissional: o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	2016
T85	BERGAMO, Jozeila. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: uma abordagem crítica-reflexiva sobre a teoria e a prática no programa e as contribuições deste para a formação continuada dos professores em Monte Negro/RO.	2016
T92	EMILIANO, Soymara Vieira. (Des)Formação Continuada de Professores no/do PNAIC: a potência do encontro subvertendo a lógica de homogeneização.	2016
T146	PIASSON, Valdineia Ferreira dos Santos. Formação Continuada em (Dis)Curso: o PNAIC no imaginário das coordenadoras em Barra do Bugres – Mato Grosso.	2017
T189	BRITO, Regivane dos Santos. Formação continuada no âmbito do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Jaguaquara-BA.	2018
T211	PEREIRA, Nivea Da Silva Pereira. Do praticismo à práxis: um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	2018

T236	BORBA, Ellem Rudijane Moraes de. Leitura deleite e formação docente: o saber pelo prazer.	2018
T252	RIBEIRO, Flávia Miguel. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na rede municipal de ensino de Corumbá-MS (2013-2018).	2019
T255	FERREIRA, Caroline Foggiato. Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente: estudo do PNAIC no contexto de Santa Maria (RS) entre 2012 e 2016.	2019
T277	JAGER, Josiane Jarline. Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas.	2019

Fonte: Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES

Da análise dos resumos e da recorrência à leitura de alguns dos textos integrais, o que se fez necessário quando as informações apresentadas não se fizerem suficientes à sistematização da interpretação, foi possível observar que as práticas desenvolvidas no PNAIC são tematizadas nas pesquisas de diferentes modos – mais objetivo e mais tangencial – e com diferentes focos, sendo possível categorizar os estudos nos seguintes eixos: “Práticas Formativas em perspectiva ampla – Modelo Formativo” e “Práticas Formativas em perspectiva específica – Estratégias metodológicas”.

PRÁTICAS FORMATIVAS EM PERSPECTIVA AMPLA – MODELO FORMATIVO

Como Práticas Formativas numa perspectiva mais ampla – Modelo Formativo – foram classificados os estudos cujo objeto envolve aspectos mais abrangentes dos processos formativos – fundamentos, princípios, concepções que orientam e conformam as estratégias da formação – conforme descrito por Garcia (2002) como “modelos de formação”. Nessa categoria, foram identificados oito trabalhos, que apresentamos sinteticamente a seguir, com sua dupla referência de data e numeração.

O trabalho de Rodrigues (T13) investigou a cadeia multiplicadora do PNAIC nos encontros de diferentes perfis – formador/orientadores de estudos (F-OE) e orientador de estudos/professores cursistas (OE-P) – e o estabelecimento do “contrato didático” em relação aos tempos e direitos

de expressão dos envolvidos. Construídos mediante entrevistas e observações de encontros de formação, os dados revelaram que “os agentes de formação possuíam significativa compreensão sobre formação em rede”. Com relação à organização da formação, evidencia redução de tempo, entre os encontros OE-P, para planejamento, por parte dos professores, do trabalho em suas turmas de alfabetização; e, ainda, redução de espaço para expressão durante os encontros de formação, de temáticas de seu cotidiano, suas necessidades e desafios.

Manzano (T18) buscou “Compreender como ocorreu a formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em 2013, por meio da implementação do PNAIC”. Segundo a autora, a implementação do programa – com suas concepções e práticas formativas – assumiu características de regulação de práticas que se sobrepuseram à promoção de desenvolvimento profissional docente, com exclusão dos professores dos processos decisórios relativos à elaboração de materiais e referências curriculares e pedagógicas, gerando pouca autonomia.

A tese de Melo (T30) analisou “A constituição teórica e metodológica dos programas de formação de alfabetizadores de crianças, Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”. Com foco nos modelos formativos e na concepção de alfabetização e mediante pesquisa bibliográfica e documental, o estudo constata semelhanças entre o Pró-Letramento e o PNAIC quanto à vinculação entre alfabetização e letramento. Considera que os três programas se aproximam quanto às práticas de formação que são descritas como centradas na prática docente e na reflexão individual restrita à sala de aula sem vinculação à realidade social. Ao mesmo tempo, destaca práticas de colaboração, discussão e socialização como atividades permanentes e considera que os programas representam avanço na constituição de saberes dos docentes e às especificidades da área.

O estudo de Bergamo (T85) visou analisar o PNAIC – Língua Portuguesa, implementado em 2013, com foco em suas contribuições para a formação do professor em escolas municipais de Monte Negro, RO. Com base em análise documental, aponta aspectos do modelo formativo do programa e sua implementação, como a estrutura, qualidade e utilização dos materiais produzidos e disponibilizados pelo MEC para as atividades (livros literários e jogos pedagógicos) e concessão de bolsas aos partici-

pantes. Quanto às práticas docentes, destaca a organização dos espaços da sala de aula, com ênfase no cantinho da leitura, a adoção de critérios de avaliação, reflexão contínua e assunção de necessidade de inovação metodológica para a garantia do sucesso dos alunos, e mudanças nas práticas na alfabetização, ainda que se registre sua descontinuidade após o término do curso.

Emiliano (T92) investigou o processo formativo desenvolvido no PNAIC buscando novas significações da participação docente nos programas nacionais de formação continuada. Parte de uma epistemologia dos cotidianos e da compreensão de tais programas-processos como espaço-tempo de (des)formação, tendo em vista a superação de modelos homogeneizantes e a construção de práticas autônomas e autorais a partir do vivido nos processos “de formação”. Com base em narrativas de professores da rede pública do estado do Rio de Janeiro, conclui que é preciso ampliar a compreensão sobre os significados que professores-cursistas dão ao que vivem/sentem/fazem nas situações formativas, expandindo processos de aprender-ensinar mais singulares.

No estudo de Brito (T189), foi feita uma análise da formação desenvolvida em 2016, no âmbito do PNAIC, no município de Jaguaquara, BA, com base em análise documental e conversas interativo-provocativas (CIPs) com professoras participantes. Os resultados revelam vinculação entre o PNAIC e o contexto histórico das políticas e programas de formação de professores alfabetizadores do país, e a formação como oportunidade de sistematização de conhecimentos, reflexões sobre a prática, inovação de estratégias de ensino e aprendizagem. A autora destaca dificuldades de efetivação de parte do conteúdo vivenciado na formação, em decorrência de limites existentes no ambiente escolar, e registra mudanças no desenvolvimento do programa a partir de 2016, com quebras no formato, nos tempos e nos ministrantes dos encontros, o que impactou as práticas formativas e, por sua vez, seus impactos nas salas de aula.

Pereira (T211) focalizou a relação entre teoria e prática na formação desenvolvida no PNAIC para professores de terceiro ano do Ensino Fundamental de Fortaleza, visando discutir limites e possibilidades do processo, e identificar elementos político-pedagógicos e epistemológicos que norteiam as práticas da formação. Sob a forma de um estudo de caso e por meio de entrevistas e análise documental, a autora apresenta articulações

entre o contexto político, os programas de formação docente e as possibilidades do desenvolvimento profissional, afirmando mudanças na prática dos docentes,] a partir da formação, ao mesmo tempo que considera que estas se distanciam das reais necessidades da escola.

O trabalho de Ferreira (T255) investigou repercussões do PNAIC no trabalho docente no município de Santa Maria, RS, durante os anos de 2013 a 2016 e, mais especificamente, a estrutura e dinâmica no âmbito da rede municipal, com base nos conceitos de profissionalismo, identidade docente, performatividade, gerencialismo, avaliações em larga escala e atuação de políticas. A partir de análise documental e entrevistas com participantes da formação, o estudo aponta que o arranjo político-institucional do PNAIC produziu diversas interpretações, em contextos diferentes, conforme a experiência e a expectativa dos participantes. Produziu, ainda, novas identidades e sentidos de profissionalismo, articulando práticas coletivas e colaborativas com tecnologias de controle e performativas, numa atuação híbrida, valorizando tanto a prática docente lúdica quanto a legitimidade da responsabilização docente e dos sistemas de avaliação em larga escala.

Ao tematizarem o modelo de formação do programa, os estudos analisados nesse eixo ressaltam tanto aspectos positivos quanto o que consideram como limites de seu desenvolvimento. Os trabalhos destacam, positivamente, a estrutura da formação, o domínio por parte das equipes formadoras, dos conteúdos e metodologias; a qualidade dos materiais produzidos e utilizados, tanto nos encontros quanto nas escolas (livros literários e jogos pedagógicos). Especificamente no que se refere às características do modelo, os estudos dão relevo às práticas colaborativas, de discussão e socialização de experiências que propiciaram sistematização de conhecimentos e de reflexão sobre a prática, por parte dos participantes. Isso provocou uma transformação de suas estratégias didáticas, envolvendo a reorganização de espaços, tempos, materiais e atividades de ensino e avaliação, apontando avanços do programa na constituição de saberes docentes na área.

Esses aspectos evidenciados corroboram a perspectiva de formação continuada assumida pelo PNAIC como desenvolvimento profissional orientado por princípios como a reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o en-

gajamento; a colaboração. (FERREIRA, 2012, p. 11-19), o que se evidencia nos estudos analisados.

Entre os pontos apresentados como limitações do programa – redução de participação e autonomia dos cursistas nos processos decisórios, perspectiva de regulação e homogeneização de práticas e não vinculação à realidade social – em que pese a importância de um olhar diverso, que instiga a reflexão crítica acerca dos processos e desdobramentos da formação do PNAIC quanto às práticas desenvolvidas, é importante considerar o contexto, a estrutura e as condições de sua realização.

Por sua abrangência nacional, o programa assumiu diferentes configurações em função das condições de cada contexto local, numa perspectiva de respeito à autonomia das redes, ao mesmo tempo considerando as necessidades formativas docentes evidenciadas em estudos, pesquisas e índices oficiais relativos às aprendizagens escolares (BRASIL, 2012). Desse modo, os formadores, designados orientadores de estudo, eram professores e técnicos integrantes das próprias redes, sem expertise inicial em formação continuada de professores, o que pode ter gerado limitações aos processos dentro dos princípios estabelecidos. Isso requereu maior tempo para apropriação dos saberes necessários a ações mais autônomas e condizentes com as necessidades e capacidades locais, o que se apontava como perspectiva para médio e longo prazo dentro do programa. A descontinuidade de seu desenvolvimento, em decorrência da ruptura política, certamente ocasionou quebras nos processos em curso, em suas diversas facetas, impedindo avanços ainda mais efetivos por parte das redes, em suas ações de formação, de modo mais independente e diversificado.

Mesmo considerando essas rupturas, é possível conceber, como atestam os estudos analisados, que o modelo formativo do PNAIC representou um avanço na formação de professores, ao buscar a articulação teórico-prática, com vistas a uma *práxis* a ser apropriada e vivida por cada formador(a) e cada professor(a) em seus contextos de atuação. Ainda, com vistas a ampliar possibilidades de aprendizagens escolares, finalidade apontada em documentos de apresentação do programa (BRASIL, 2012) e afirmada nas ações propostas e desenvolvidas.

É possível mesmo dizer que a teia constituída no entrecruzamento de ações das universidades e redes na formação, tanto de formadores quan-

to de professores, consubstanciada nos princípios e fundamentos teóricos assumidos, efetivou práticas formativas e mobilizou mudanças, com diferentes matizes, nas práticas de professores em suas escolas e salas. Isso ocorreu de modo diverso-singular, interdisciplinar e relacional, como aponta o estudo de Ferreira (T255), contribuindo para a constituição e consolidação de subjetividades docentes, em que se integram colaboração, inovação, responsabilidade e sensibilidade.

Esses achados sinalizam para a necessidade de mais políticas públicas de formação continuada que considerem os sujeitos em formação e suas necessidades formativas, vinculando-as aos direitos de aprendizagem dos alunos, assim como a necessária perenidade para que os avanços possam se consolidar.

PRÁTICAS FORMATIVAS EM PERSPECTIVA ESPECÍFICA – ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Nesse eixo, foram agrupados os trabalhos que se voltaram para as práticas mais específicas desenvolvidas no programa, as estratégias metodológicas, os materiais, na perspectiva de analisá-los como partes constitutivas do processo formativo e de seus desdobramentos. Mesmo que em alguns trabalhos seja possível observar que o objetivo principal não envolvia as práticas, estas são abordadas, seja como objetivo específico, seja por decorrência da análise realizada.

A pesquisa de Souza (T50) visou “Acompanhar e avaliar a formação de professores proposta pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Estado do Rio de Janeiro” e investigar o impacto da formação em Matemática do PNAIC no crescimento profissional e o aprimoramento da prática pedagógica dos Professores Alfabetizadores. Embora o foco não fosse as práticas formativas, o trabalho aponta, em seus resultados, que as práticas desenvolvidas propiciaram o aprimoramento das ações docentes, mobilizando fazeres diferentes, destacando a perspectiva de interdisciplinaridade, a adoção de situações-problema que envolvem o cotidiano dos professores e dos alunos, a articulação entre conceitos e atividades presente nos materiais, o auxílio para o trabalho em sala de aula e as discussões estimulantes.

A pesquisa desenvolvida por Rocha (T66) buscou compreender, por meio das memórias das professoras alfabetizadoras, o processo de formação dos professores participantes do PNAIC da rede estadual de ensino em Palmas/TO, analisando sua trajetória e contribuições no desenvolvimento profissional e na prática docente, com foco nos aspectos teóricos e metodológicos da formação. Os resultados destacam que a organização das práticas formativas contribuiu para o desenvolvimento de capacidades reflexivas, troca de saberes entre os pares e busca por mais formação e aperfeiçoamento.

O objetivo de Santos (T67) foi analisar especificidades da formação continuada do PNAIC e suas práticas, com foco nas “sequências didáticas” no ensino de Língua Portuguesa, no trato dos gêneros textuais. Com base nos conceitos de *habitus* e de campo de Bourdieu, o trabalho considera que o procedimento foi explorado de forma significativa durante o processo formativo, como conteúdo e estratégia metodológica do curso. Conclui que o PNAIC foi um agente de socialização profissional e contribuiu para a (trans)formação da prática pedagógica dos cursistas no que toca às sequências didáticas com os gêneros textuais, prática que aparece nos dados do estudo como incorporada, ainda que por parte, pelas professoras alfabetizadoras participantes.

Piasson (T146) desenvolveu sua investigação com o objetivo de compreender o imaginário de professoras e coordenadoras em relação à formação continuada de professores alfabetizadores em Matemática e como ocorreu a formação continuada do PNAIC em Matemática, no ano de 2014, no município de Barra do Bugres/MT. Com *corpus* construído por meio de entrevistas com as participantes, o estudo afirma que a formação desenvolvida proporcionou reflexões sobre as práticas, minimizando lacunas em relação à Matemática e seu ensino, produzindo um imaginário em que há um “antes da formação” e um “depois da formação”, envolvendo professor, aluno, escola e Matemática.

A pesquisa desenvolvida por Borba (T236) tematizou a “leitura deleite”, com o objetivo de compreender transformações, mediante essa prática desenvolvida nos cursos de formação do PNAIC, nas práticas de leitura pessoal e profissional das professoras cursistas no município de Pelotas/RS. A pesquisa revelou que as leituras realizadas nos encontros contribuíram para a reflexão das cursistas sobre suas atividades e identidades

docentes, com destaque para a diversificação dos textos lidos e das formas de realização, para o tempo significativo destinado à atividade e para participação ativa das cursistas na escolha dos textos a serem lidos nos encontros.

Ribeiro (T252) investigou como ocorreu a formação do PNAIC na Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS, no período de 2013 a 2018, por meio de pesquisa documental e entrevistas com participantes, e com foco nas ações realizadas, nos materiais didáticos utilizados e na avaliação por coordenadoras locais. A análise identificou mudanças na condução do programa entre 2013 e 2016, quando a formação era conduzida pela universidade, e entre 2017 e 2018, quando findou o compromisso das universidades em relação à coordenação da gestão do programa e houve transferência da responsabilidade para a Secretaria Estadual de Educação. Essa configuração descaracterizou a organização inicial, com redução do fornecimento dos materiais e extinção de bolsas dos professores cursistas. Os dados indicam mudanças significativas no fazer pedagógico, na prática de flexibilidade (prática/teoria/prática) e na construção da identidade profissional.

Por fim, o trabalho de Jager (T277) analisa processos e práticas formativas do PNAIC enquanto política e programa de formação continuada entre pares – professoras formadoras e orientadoras de estudo. Com base em análise documental, o estudo conclui que a formação se fez como formação entre pares, com trocas intelectuais, aprendizagens mútuas em espaço intersubjetivo e ético de recriação de estratégias formativas, a partir de necessidades das orientadoras de estudo em relação às professoras. A análise indica que o contexto formativo do PNAIC produziu movimentos transformadores da ação e do pensamento pedagógico.

Podemos observar que os estudos que tematizaram as estratégias metodológicas mais específicas do PNAIC mostram que elas se realizaram de modo diversificado e permanente, e que oportunizaram situações condizentes com as reais necessidades formativas dos docentes, sem perder de vista a singularidade de contextos e de experiências dos envolvidos. Enquanto as trocas de saberes/fazer propiciaram reflexão contínua sobre o próprio fazer, as situações de planejamento, produção conjunta e análise de atividades e materiais mobilizaram-consolidaram saberes existentes e a construção novos modos de ação didática por partes dos participantes.

Os estudos ainda ressaltam aspectos constitutivos das práticas desenvolvidas, como a interdisciplinaridade, a problematização, a articulação com o cotidiano, a relação teoria-prática, a dialogicidade, a colaboração, a transformação de modos de organização do trabalho pedagógico, todos em consonância com os princípios assumidos como orientadores do programa e as estratégias propostas como metodologias da formação.

O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE AS PRÁTICAS FORMATIVAS DO PNAIC?

Os estudos discutidos nos dão indícios de que as práticas desenvolvidas no processo de formação desenvolvido pelo PNAIC, em seus aspectos mais amplos e mais específicos, assumem múltiplas significações, a partir de perspectivas epistemológicas adotadas e dos focos abordados, e apontam aspectos considerados negativos e positivos de seus fundamentos, concepções, estrutura organizativa e práticas formativas.

Com relação às limitações do programa, os estudos aludem a perspectivas de regulação, centralização de decisões, insuficiência de participação (MANZANO T18), distanciamento da realidade social (MELO T30; PEREIRA T211), homogeneização de práticas (EMILIANO T92) e descontinuidades dos processos formativos (BRITO T189; BÉRGAMO T85). Esses aspectos podem ser considerados como características do programa enquanto política pública (BALL; MAINARDES, 2011), cuja implementação é sempre vinculada aos seus contextos mais amplos e mais locais e, portanto, objeto de reconfigurações, de limites próprios às suas finalidades, aos sujeitos e às situações concretas de seu desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, os estudos afirmaram aspectos positivos do modelo formativo que se materializou nas práticas desenvolvidas, destacando a estrutura da “formação em rede” assumida pelos agentes (RODRIGUES T13), a qualidade dos materiais e atividades propostas (BERGAMO T85) e, ainda, concepções de base, como formação docente, alfabetização e letramento. Ainda como aspectos positivos, descrevem as práticas formativas como oportunidades de sistematização de conhecimentos e reflexão sobre a própria prática, e de experimentação de novas estratégias de ensino e aprendizagem (BRITO T189), destacando situações de colaboração, discussão, mobilização e socialização de saberes (MELO T30; FERREIRA T255), numa perspectiva interdisciplinar e articulada ao cotidiano.

Em seus diferentes focos e perspectivas de compreensão, os estudos mostram que as práticas adotadas envolveram muitas das afirmações presentes nas teorizações sobre a formação continuada, desde sua vinculação aos contextos sócio-políticos mais amplos, como suas definições enquanto desenvolvimento profissional, numa perspectiva epistemológica, dialógica e reflexiva, como propõem Nóvoa (1995) e Garcia (1999). As estratégias destacadas nos estudos integraram dimensões diversas da formação contínua, em seus aspectos teóricos e práticos, considerando os sujeitos em suas especificidades e potencialidades, bem como articularam conteúdos e metodologias com as necessidades dos contextos de atuação.

É possível concluir que, junto aos limites apontados, destacam-se os significativos avanços nas práticas dos profissionais envolvidos, mobilizados pela configuração da formação – seus princípios e metodologias. As práticas desenvolvidas no PNAIC, em seus processos formativos, propiciaram ampliação de conhecimentos e mudanças em concepções e práticas docentes. Por consequência, provocaram efeitos nos currículos das escolas, nos modos de organizar tempos, espaços, materiais e intervenções nas relações entre estudantes e o conhecimento. Como propõe Garcia (1999), essa é a finalidade dos processos formativos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP, Papirus, 2016.

BALL, S. MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. 288p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor: caderno de apresentação**. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**./Brasília: MEC, SEB, 2012. 39p.

FERREIRA, Andréa Teresa Brito. **Formação de professores: princípios e estratégias formativas**. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 11-19.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GARCIA, Marcelo C. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.
- GARCIA, Marcelo C. La formación inicial y permanente de los educadores. Madrid: Universidad de Sevilla, 2002. p. 165-194.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza**. v. 77. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de nossa época).
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.
- SOARES, Magda; MACIEL, Francisca (org.). **Alfabetização**. Série Estado do Conhecimento Nº 1. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 13

PERFIS E PAPÉIS DE SUJEITOS ENVOLVIDOS EM PROCESSOS FORMATIVOS DO PNAIC: UMA INCURSÃO EM ESTUDOS REALIZADOS

Ângela Maria Alexandre Ramalho
Maria da Conceição Lira da Silva
Severina Erika Morais Silva Guerra

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa estudos que apresentam os perfis e papéis dos sujeitos envolvidos nos processos formativos do programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo como *corpus* de análise teses e dissertações produzidas entre os anos 2014 e 2019 referentes à temática. A formação continuada dos professores é muito discutida nos espaços educacionais, pois busca-se, por meio dela, o fortalecimento das práticas educativas. Partimos da discussão sobre as diferentes concepções de formação que estão na base das opções teórico-metodológicas dos processos formativos da categoria docente, com base em Tardif (2011) e Imbernón (2010).

Em um primeiro momento, problematiza-se a visão reducionista e instrumentalista da formação do professor enquanto atualização ou preenchimento de lacunas da formação inicial, bem como as dicotomias teoria-prática, produção-execução de conhecimentos. Essas dicotomias, por muito tempo, delimitaram o perfil e o papel docente, dividindo-os em duas categorias: os que pensam (acadêmicos) e os que executam (professores da educação básica).

Na tentativa de romper com essa visão reducionista, programas de formação no campo do ensino da Língua Portuguesa dos últimos anos têm adotado uma perspectiva mais inclusiva do professor em seus processos, considerando seus saberes em uma dinâmica reflexiva. O programa investigado nesse trabalho – PNAIC – evidencia esta opção teórico-metodológica em seus documentos oficiais, como na Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a) que o instituiu, e caderno de formação (BRASIL, 2012b). Esses documentos também estabelecem o perfil e papel de cada sujeito envolvido na formação: Formador, Coordenador, Orientador de Estudos e Professores em uma perspectiva dialógica.

Considerando que esses sujeitos estão em diferentes posições no campo educacional, este trabalho questiona: como os sujeitos envolvidos na cadeia formativa do PNAIC desempenhavam seus papéis segundo as pesquisas? Essas pesquisas consideraram, em suas análises, de qual concepção de professores o programa partia? Os professores têm papel de destaque no programa e têm seus saberes reconhecidos?

O artigo está organizado em cinco partes. Logo após esta introdução, que constitui a primeira parte, abordamos a discussão teórica sobre a temática. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos, os principais resultados e discussões e, por fim, expomos as considerações finais do artigo.

FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada dos professores tem sido apresentada como elemento-chave para a resolução de problemas educacionais. Nesse sentido, tem-se apostado em políticas públicas orientadas para esse fim. Com o objetivo de minimizar os altos índices de analfabetismo e desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças até os oito anos de idade, tivemos, em nível nacional, o Programa PNAIC, lançado em 2012 e implementado em 2013, com duração até 2018. Este artigo procurou problematizar o que estudos realizados dizem sobre os perfis e papéis de sujeitos envolvidos em processos formativos do PNAIC. Para isso, foi realizada uma revisão das concepções de formação docente.

Imbernón (2010), ao fazer uma genealogia da formação continuada,

dos anos 70 aos anos 2000, evidencia as transformações ocorridas nos modelos de formação no decorrer do tempo. O autor supracitado destaca que, nos anos 70, a formação continuada tinha um modelo individual, centrada no sujeito que buscava sua própria formação. Na década de 80, foram introduzidos elementos técnicos como planejamento, objetivos, avaliação entre outros. Nos anos 90, inicia-se uma época fértil de renovação pedagógica, uma mistura do modelo de treinamento com planos de formação mais inovadores.

Tardif (2011) sinaliza que a distância entre conhecimentos acadêmicos e práticos no campo pedagógico têm instituído uma espécie de hierarquia: os professores se veem consumidores e executores de conhecimentos produzidos por docentes pesquisadores, produtores dos conhecimentos reconhecidos oficialmente, seguindo a tradicional e histórica divisão de trabalho técnico e científico.

Nas últimas décadas, observa-se uma busca de superação dessa concepção formativa centralizada no racionalismo técnico, em que a formação era realizada por um especialista e o professor apenas executava na prática. Por sua vez, as discussões acerca de “prática” vêm ganhando outro entendimento: a prática como lugar também de reflexão (SHÖM, 1995; LAHIRE, 2002), de forma que o sujeito não é visto simplesmente como consumidor/reprodutor passivo de prescrições, mas autor, capaz de reelaborar conhecimentos, fazendo uma *bricolagem* (CERTEAU, 1994), construindo seus saberes e forjando sua profissão docente, que pressupõe uma prática de reflexão e atualização constante (LEAL, 2007).

Assim, emergiram novas abordagens formativas que buscam desenvolver uma cultura mais colaborativa, em que os docentes participem ativamente do processo formativo; uma parceria entre os professores universitários e professores da Educação Básica, os quais, em colaboração, pudessem pensar os processos educativos de uma forma mais aprofundada. Tal colaboração pôde ser ensaiada durante a vigência do PNAIC, cujas parcerias entre Instituições Superiores de Ensino (IES) foram feitas com redes estaduais e municipais, a fim de que os sujeitos envolvidos no processo formativo pudessem, em uma dinâmica reflexiva, reelaborar as práticas de alfabetização nas salas de aula. Isso pode ser visto no tópico seguinte.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA PNAIC

O PNAIC estabeleceu um pacto nacional de alfabetização com quatro eixos de atuação: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; e, por fim, gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2012a). Neste artigo, nos reportaremos especificamente ao eixo “formação continuada”, apresentado pela portaria instituinte da seguinte maneira:

Art. 7º O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por:

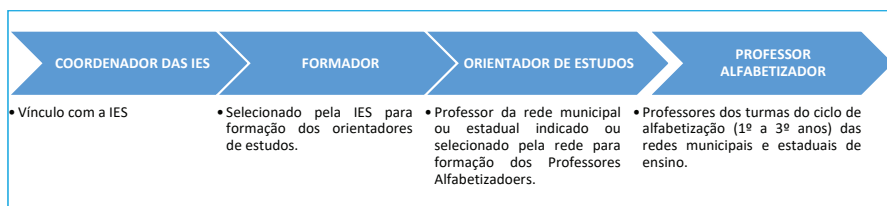
I – formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;

II – formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo.

Parágrafo único. O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2012a).

Além dos perfis de professores acima apresentados - alfabetizadores das escolas e orientadores de estudos - o PNAIC contou com outros profissionais na realização do processo formativo, são eles: os coordenadores - profissionais ligados às IES, e os formadores, selecionados pelas IES e responsáveis pela formação dos orientadores de estudos que, por sua vez, ministravam as formações aos professores alfabetizadores das escolas. Trata-se de uma espécie de cadeia formativa, que pode assim ser visualizada:

Figura 1 - Cadeia formativa PNAIC



Fonte: As autoras (2021)

Além desses sujeitos envolvidos no curso de formação, os municípios contavam ainda com o papel do coordenador municipal, que dava o suporte para os orientadores de estudo e professores. Esses profissionais ficavam encarregados, mais especificamente, pela logística das realizações dos encontros de formação nos municípios.

A portaria ainda estabelece as atribuições das IES e dos entes federados. Quanto às IES, cabia a realização e a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação, bem como selecionar os formadores que ministravam os cursos de formação aos orientadores de estudo. Já os estados, Distrito Federal e municípios, tinham a tarefa de indicar orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação (BRASIL, 2012a). Após o momento formativo, as redes de ensino eram responsáveis pela formação dos professores; dessa forma, o município tinha o dever de, além do já citado:

VII – fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário (BRASIL, 2012a, Art.14, p. 6).

Podemos observar que, se por um lado, os formadores deveriam ser selecionados pelas IES a partir de critérios específicos, os orientadores de estudos, aqueles que teriam o contato direto com os professores alfabetizadores das escolas, poderiam ser “indicados” pelas redes estaduais e municipais dentre os profissionais de seu quadro efetivo. Cabe destacar que,

mesmo com a autonomia dos municípios em sua escolha dos orientadores de estudos, o Caderno de Apresentação estabelecia critérios definidos para esse papel: “ser docente efetivo do município, ter concluído curso de Graduação em Pedagogia ou Letras, três anos de atuação nos anos iniciais podendo ser coordenador pedagógico” (BRASIL, 2012, p.39).

Por sua vez, o caderno Formação de Professores apresentou as estratégias formativas e os seis princípios norteadores da formação, são eles: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2012).

Pelo exposto, o PNAIC reafirma, em seus documentos oficiais, a perspectiva formativa defendida por diversos autores, na qual há uma colaboração entre os sujeitos e produção de saberes, conforme pontua Imbernón (2010, p.94):

o formador deve assumir cada vez mais um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar.

Nesta perspectiva, o formador deixa de ser aquele que transmite, tornando-se alguém que apoia os docentes em formação ou autoformação, em uma relação de parceria, valorizando seus saberes experienciais (TARDIF, 2011).

A seguir, apresentamos o percurso metodológico, por meio do qual analisamos o que as pesquisas abordam sobre a concretização dessa proposta na execução do programa, e discutimos os resultados, tendo em vista o papel desempenhado pelos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo formativo.

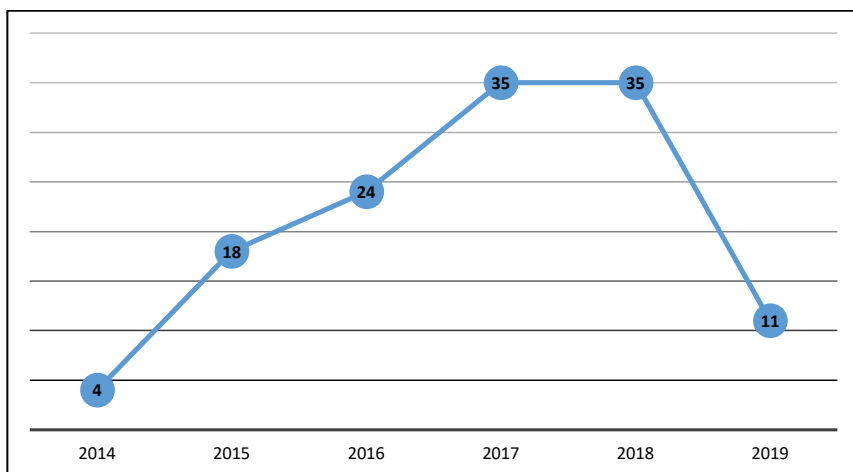
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa bibliográfica, com base em uma revisão sistemática, que “é um procedimento

que busca explicitar claramente as decisões, procedimentos e resultados de cada passo da revisão da literatura visando uma maior qualidade e confiabilidade dos resultados” (TRACTENBERG; STRUCHINER 2008, p.1). Assim, buscamos pesquisas que analisaram os perfis e papéis dos sujeitos envolvidos nos processos formativos do PNAIC.

A busca bibliográfica⁶ foi feita no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, disponível no site <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Adotaram-se os seguintes critérios iniciais de inclusão: pesquisas relacionadas ao PNAIC que tratam da temática “Formação”, e como critério de exclusão, pesquisas que não disponibilizavam o texto completo na plataforma eletrônica. Utilizando o filtro “Formação”, encontramos 127 trabalhos. O Gráfico 1 demonstra que, entre os anos de 2016 e 2018, houve maior produção de pesquisas dentro dessa temática.

Gráfico 1 - Distribuição de pesquisas do PNAIC com a temática “formação” por ano de produção

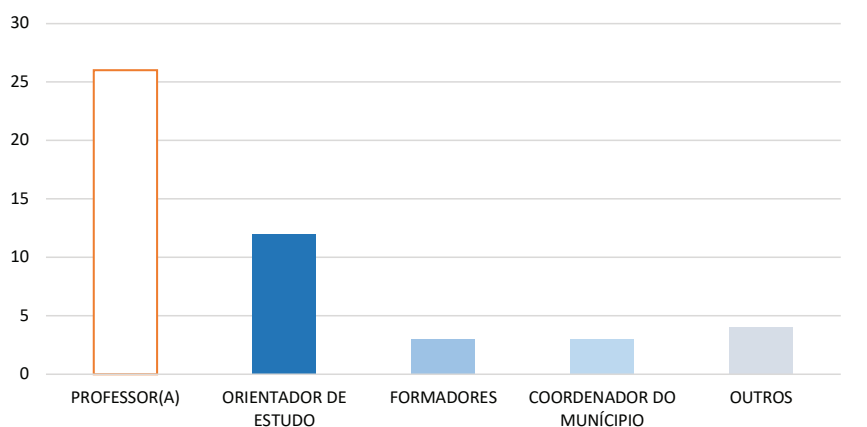


Fonte: As autoras (2021)

⁶ Este artigo é parte do projeto interinstitucional: Rede dialógica de formação continuada: avaliação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC), subprojeto 6, que, dentre outros objetivos, buscou analisar as concepções de formação, limites do programa e como as pesquisas analisaram o PNAIC. Esse subprojeto gerou um banco de informações com 291 pesquisas (teses e dissertações) relacionadas ao PNAIC. A busca à qual se refere este trabalho foi realizada a partir desse banco de informações.

Para a análise dos dados obtidos, adotamos a técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011). A análise foi organizada em três momentos. Em um primeiro momento, realizamos a pré-análise das 127 pesquisas, por meio de leitura de seus resumos. No segundo momento, após a análise das informações desses trabalhos, organizamos uma ficha documental, considerando aspectos mais gerais da pesquisa, que permitiram uma visão abrangente do conteúdo. Esse procedimento resultou no terceiro momento, que foi a seleção de 32 trabalhos, dos quais verificamos que o perfil investigado mais frequente foi o do professor alfabetizador, como pode ser observado no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Quantitativo de sujeitos/perfis que foram abordados nas pesquisas encontradas



Fonte: As autoras (2021)

Dessas 32 pesquisas, realizamos a leitura da introdução, metodologia e conclusão, por meio da qual selecionamos 10 pesquisas para análise em profundidade, por se aproximarem mais explicitamente do objetivo deste trabalho: uma análise do papel e perfil dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Também, pelo critério da realização de procedimentos de investigação de contato mais direto com os sujeitos (entrevista, observação, análise de relatos pessoais).

Assim, para não perder a unidade do objetivo proposto, optamos por

discutir as pesquisas que abordam experiências empíricas. Para a análise dos dados, organizamos as pesquisas em duas categorias: (1) aquelas que destacam os papéis do Orientador de Estudos e suas relações com outros perfis e (2) Aquelas que destacam o perfil do professor alfabetizador.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção foram discutidos os dados extraídos pela leitura exaustiva da amostra. Esses dados permitiram analisar os perfis e papéis discutidos nas pesquisas.

O Quadro 1, a seguir, apresenta as 10 pesquisas selecionadas. No *corpus* da pesquisa nacional, foram localizados 291 trabalhos, que estão numerados ao final desta obra, de T01 a T291. Neste texto, as obras citadas pela primeira vez virão com nome do autor e, depois, aparecerão com a numeração adotada na pesquisa geral.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas para análise

	TÍTULOS	AUTOR(A)/ANO	ESTADO
T 13	Formação em rede do PNAIC: concepções e práticas dos formadores e orientadores de estudos	RODRIGUES (2015)	Pernambuco
T 48	Percepções de professores alfabetizadores do município de Votorantim (SP) sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): um estudo de caso	ARAÚJO (2016)	São Paulo
T118	Cirandas possíveis: a formação continuada das professoras alfabetizadoras no PNAIC e suas escritas compartilhadas.	ABREU (2017)	Rio de Janeiro
T155	Formação continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa	COSTA (2017)	Paraná
T160	A formação docente no PNAIC: concepções segundo as orientações prescritas e as ações efetivas no município de Cametá-PA.	FURTADO (2017)	Pará
T161	Impactos da política pública do PNAIC na formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Lages-SC	SCHNEIDER (2018)	Santa Catarina

T187	A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro-SP	DE LUCCA (2018)	São Paulo
T211	Do praticismo à práxis: um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no pacto nacional pela alfabetização na idade certa	PEREIRA (2018)	Ceará
T258	Indícios de reverberação nas práticas docentes de professoras do primeiro ciclo a partir da formação matemática do PNAIC	CAMARGO (2019)	São Paulo
T277	Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa na universidade federal de pelotas	JÄGER (2019)	Rio Grande do Sul

Fonte: As autoras (2021)

Os sujeitos investigados e os procedimentos utilizados nas pesquisas selecionadas seguem apresentados no Quadro 2, a seguir. As repetições de pesquisas nas colunas dois, três, quatro e cinco, ocorreu pelo fato de que algumas delas investigaram mais de um perfil e/ou utilizaram mais de um procedimento de produção de dados:

Quadro 2 - Perfis e procedimentos das pesquisas selecionadas

Procedimento	Perfil				
	Professores	Coordenador Municipal	Orientadores de estudos	Formadores	Coordenador IES
Entrevista	T48, T118, T155, T211, T258, T161, T187, T160		T13, T155, T258, T160, T211	T13, T258, T160	T285
Observação	T13, T155, T258, T160, T118, T155		T13, T160	T13	
Análise de relatos/ planejamentos		T160	T277	T277	
Questionário	T187, T160, T155				

Fonte: As autoras (2021)

Pudemos observar no Quadro 2, dos procedimentos, que a entrevista foi utilizada 17 vezes, sendo utilizada 7 vezes com os professores, 5 com os orientadores de estudos, 3 com os formadores e 1 com o coordenador de IES. A observação foi utilizada em 7 pesquisas, e dentre essas, 4 tiveram como sujeitos os professores, 2 os orientadores de estudo e 1 os formadores. A análise de planejamento foi utilizada em 5 pesquisas, 2 com os professores, 1 com o coordenador municipal, 1 com o orientador de estudos e 1 com o formador.

O questionário foi usado 3 vezes em pesquisas com os professores. Constatou-se que o instrumento de coleta menos utilizado foi o questionário e os perfis menos abordados foram os coordenadores municipal e das IES. Já o instrumento mais utilizado nas pesquisas foi a entrevista, e o perfil mais abordado foi o do professor alfabetizador.

Quanto ao perfil profissional dos sujeitos das pesquisas, em sua maioria, observamos que os professores alfabetizadores possuem nível superior, com destaque para a graduação em Pedagogia. Os orientadores de estudos, segunda figura mais apresentada nas pesquisas, possuíam nível de pós-graduação *lato sensu* e os formadores ligados à IES possuíam nível de mestrado e doutorado.

Para responder às questões norteadoras deste trabalho (como os sujeitos envolvidos na cadeia formativa do PNAIC desempenhavam seus papéis segundo as pesquisas? Essas pesquisas consideraram, em suas análises, de qual concepção de professores o programa partia? Os professores têm papel de destaque no programa e têm seus saberes reconhecidos?), Como já referido, organizamos as pesquisas em dois blocos: (1) Pesquisas que destacam os papéis do orientador de estudos e suas relações com outros perfis; (2) Pesquisas que destacam o perfil do professor alfabetizador.

As pesquisas que compõem o primeiro bloco são T13, T258 e T277 e revelam que os sujeitos investigados cumpriram o que se esperava dos seus papéis dentro do programa, o que pode ser observado pelos trechos a seguir:

T13- Em se tratando da “cadeia multiplicadora” daquele programa, constatamos que, tanto sua proposta, quanto a vivência dos momentos de forma-

ção F-OE e OE –P, que analisamos, a orientadora de estudos buscava ajudar seu grupo de professoras alfabetizadoras, auxiliando-as em suas intervenções junto aos alunos, ou seja, os momentos F-OE não eram uma réplica dos momentos OE-P, mesmo que a OE adotasse algumas práticas e situações semelhantes às da F, ficava claro que seu papel (e a orientadora de estudos tinha consciência desse papel) era tentar garantir a superação das dificuldades teórico-didáticas das professoras alfabetizadoras. (p.160)

T258. Podemos considerar que a maneira como as reuniões eram desenvolvidas culminaram pra que se tornasse possível a concretização de princípios do PNAIC, como: a reflexão; a socialização de práticas; a colaboração e o reconhecimento de que cada professor estava em constante formação. [...] identificamos aqui a relevância de uma formação na qual as vozes dos professores participantes são consideradas, não sendo um curso que foge da realidade professor e nem imposto de “cima para baixo”. (p.115)

T277- As OE, por sua vez, avançavam na reflexão de seu processo formativo...as trocas são favorecidas quando as relações hierárquicas da estrutura formativa são ultrapassadas, tornando-se um espaço intersubjetivo e ético de aprender com os outros, acolhendo-os e tendo seus inícios possibilitados em suas pluralidades (p.102)

Essas pesquisas relacionaram o desempenho à perspectiva formativa adotada pelo programa, aquela que reconhece e valoriza os saberes dos docentes. Percebe-se que os orientadores de estudos participavam de forma ativa nos seminários de formação junto aos formadores das IES, trazendo elementos de suas realidades junto aos docentes da base e reelaborando as propostas formativas. Essa prática contempla os princípios norteadores do PNAIC “a prática da reflexividade, mobilização dos sabe-

res docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração”, rompendo assim com a visão hierárquica: Professores formadores como produtores de conhecimento e Professores da educação básica enquanto consumidores (TARDIF, 2011).

Vale destacar que as IES, ao comporem seu quadro de formadores, incluíam professores da Educação Básica e os orientadores de estudo, que eram os formadores que atuavam diretamente com os professores da Educação Básica, eram profissionais das redes de ensino e, na maioria, professores da Educação Básica. Nesse sentido, percebe-se o potencial do programa em relação à dialogicidade entre os perfis profissionais envolvidos, concretizando o compromisso com o rompimento da visão separatista e hierárquica da divisão de saberes

O segundo bloco refere-se aos trabalhos que enfatizaram o perfil do professor alfabetizador. Essas pesquisas tiveram objetivos relacionados à análise das percepções e/ou contribuições do PNAIC para a formação continuada (T48, T118, T160, T161, T211) e prática pedagógica dos docentes (T155, T187). Nesse bloco, as pesquisas, de modo geral, consideraram a concepção de formação do PNAIC em suas análises, reconhecendo os limites de sua concretização na realidade. No entanto, esses limites não são atribuídos, em sua maioria, ao programa em si, mas à aplicabilidade no contexto local e ao envolvimento da comunidade escolar nessa perspectiva reflexiva e colaborativa (T155, T161, T187, T211).

Quanto a esse aspecto, vale dizer que o PNAIC tinha como quarto eixo de atuação: “Gestão, controle social e mobilização”, que enfatizava a importância do envolvimento da gestão e de toda a comunidade escolar na efetivação do programa, dando suporte aos professores alfabetizadores. O programa, inclusive, elaborou um caderno específico: “Gestão escolar no ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2015) que trata dessa temática. Tal documento destaca que:

a gestão das Secretarias de ensino, bem como a gestão das escolas deverão entrar em sintonia com “o chão das salas de aula”. Isto é, com as necessidades específicas das escolas – comunidade escolar, professores e alunos – para poder construir

parcerias, de forma a atender às necessidades das diferentes realidades escolares (p.22)

Embora os documentos oficiais do PNAIC não sinalizem quais ações poderiam ser adotadas pelas gestões locais, reconhecem os municípios e as equipes gestoras das escolas “como agentes fundamentais nas políticas de inovação educacional, pois são responsáveis por gestar microrregulações locais” (p.29).

Esse bloco de pesquisas também levantou uma problemática acerca do desempenho do papel do Orientador de Estudos. Observou-se que, embora houvesse uma tentativa de proximidade e “diálogo entre pares” por esses serem também docentes da Educação Básica, alguns orientadores de estudos não sentiam segurança para adaptar ou alterar as propostas da formação recebidas como modelo orientador.

Acreditamos que isso se deve à forma de implantação em alguns contextos locais, pois essa visão fere os princípios do programa, havendo uma distorção no papel do orientador de estudo. Inferimos que isto pode ter acontecido na escolha dos orientadores de estudo, pois como apontou a pesquisa,

T258, um dos limites do programa foi a escolha dos orientadores de estudo locais, “...não eram todas as professoras que participaram desta formação que tiveram a mesma sorte, tendo orientadores de estudos aptas a essa função, o que nos faz pensar sobre a necessidade de profissionais especializados para ocupar tal função e o quanto a falta destes pode prejudicar todo um programa formativo” (p.115).

Diante do exposto, inferimos que alguns municípios no processo de seleção do orientador de estudos, não seguiram os critérios explícitos no caderno de apresentação “ser docente efetivo do município; ter concluído curso de Graduação em Pedagogia, atuar no mínimo três anos nos anos iniciais” (BRASIL, 2012, p.23).

As pesquisas T48, T160 e T161 apresentaram suas críticas em direções semelhantes. Quanto ao papel desempenhado pelos docentes, as análises sinalizaram para um papel de *executores* de prescrições feitas *a priori*, associando as orientações práticas dos documentos do programa a um *praticismo*:

T48- entrevistados [...] pontuam que suas participações no programa formativo, foram por cumprimento de atividades, relatórios e avaliações preestabelecidas. (p.108).

T160- essa mediação era caracterizada pelo esforço de fazer cumprir o prescrito pelo programa na medida em que o orientador atuava para executar o plano da formação definido pela IES e garantir o aprendizado dos conteúdos do caderno (p.155).

Quanto ao protagonismo docente, destacado pelo programa, as interpretações, nessas pesquisas, tendem a associar o protagonismo à atribuição de responsabilidade dos sucessos e fracassos apenas ao professor.

T 48- a ênfase recai sobre a formação prática do professor [...] sendo imbuída de um caráter meramente instrumental, num formato neotecnicista [...] O professor ganha centralidade, assumindo também a responsabilidade por sua qualificação e desenvolvimento profissional dentro de um perfil preestabelecido (p. 95).

T160- a implementação da política pública do PNAIC concentrou-se na responsabilidade de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, somente nas mãos dos docentes, seja para o sucesso ou para o fracasso da alfabetização.

Observamos que as críticas das pesquisas acima se relacionam a uma análise do ponto de vista político que busca, num movimento histórico e social, apresentar outras variáveis que interferem no sucesso e fracasso da alfabetização, como questões socioeconômicas e qualidade de condições de trabalho docente. Tais críticas são válidas e pertinentes para que se tenha um olhar mais abrangente do processo educativo. No entanto, consideramos que há riscos em interpretações que, ao analisar as variáveis abrangentes, podem negligenciar o papel dos sujeitos enquanto produtores de cultura e não meros reprodutores (CERTEAU, 1994).

Dos extratos dessas mesmas pesquisas vemos professores declarando a importância do espaço discursivo que o PNAIC abriu para a categoria, ou seja, espaços de trocas e valorização dos saberes construídos em seus contextos:

T-48 O importante é que os professores sempre estejam em contato com outros profissionais de educação, quer sejam eles professores, formadores, não importa, mas pessoas trocando ideias. Isso é superimportante. (Professor R.-p. 93)

T160- Na hora de abrir para o debate relaciona com a tua prática não é pra falar só o que tá no livro, mas relaciona lá com o que tu tá vivendo. [...]lá a gente trocava experiências e via o que deu certo e o que não deu, e a gente tentava uma nova... um novo método, uma nova prática pra tentar ajudar aquele colega (ALFABETIZADORA, 2017, p.138).

As críticas voltadas para o que o programa chama de “reflexão sobre a prática”, associada, nessas pesquisas, a certo *praticismo*, levanta o questionamento sobre as formas de análise de práticas docentes. A crítica parece se fundamentar em um modelo no qual o professor pode ser “compartimentado” entre momentos de reflexão e momentos de ação. Em uma visão mais global do sujeito, podemos questionar se a ação, de fato, está dissociada da reflexão. Utilizando o exemplo proposto por Bernard Lahire (2002), podemos problematizar a visão separatista entre teoria e prática, ação-reflexão

Se, no momento em que o jogador está no jogo, pode contar apenas com suas habilidades incorporadas, estas podem ser o produto de todo um trabalho de reflexão, de correção, de cálculo, de estratégia, etc., acumulado durante as horas de treino. (LAHIRE, 2002, p.146)

Por fim, é recorrente nas pesquisas, até mesmo nas mais críticas ao programa, o reconhecimento da importância dada pelos professores aos momentos de troca de saberes, avaliando que,

T-160 - Em seu interior as práticas formativas desenvolvidas davam ênfase na valorização da experiência docente como instrumento para produção de novos conhecimentos pelos professores (p.156).

T161 - a formação continuada proporcionou momentos de reflexão sobre a ação do fazer pedagógico, apontado como ponto positivo (p.133).

T118 - As palavras, troca no sentido de partilha, experiência como resultado do elaborado enquanto vivido e (re)aprendido, aprendizagem como modificação de uma situação real, se mostraram recorrentes nas escritas docentes (p. 80).

Podemos concluir que, nas pesquisas analisadas, dos perfis e papéis do programa PNAIC, sobressaem sobretudo o perfil do Orientador de Estudos e Professor Alfabetizador que desempenharam seus papéis, por vezes reflexivos, colaborativos e com protagonismo, como previam os princípios do programa, e, por vezes, resistentes em alterar/adaptar as propostas orientadoras, demonstrando a insegurança comum a todo profissional da educação que, como seres inacabados (FREIRE,1996), reconhecem a complexidade de seu campo de atuação.

As pesquisas, em sua maioria, consideraram em suas análises as bases teóricas que fundamentam a concepção de formação continuada do pro-

grama, reconhecendo que, apesar de seus limites de concretização, sobretudo nos contextos locais, essas bases teóricas representam um avanço nas políticas de formação, pois valorizam os diversos saberes, colocando os professores como protagonista na reflexão das realidades que permeiam seu fazer docente, dando ênfase às suas práticas de alfabetização. O destaque dado pelos docentes investigados nas pesquisas aos espaços de troca de experiência e reelaboração de suas práticas sinalizam para um elemento fundamental que posteriores políticas de formação do professor alfabetizador devem considerar: a criação de rede de compartilhamento de saberes e reflexão sobre as práticas, e não simplesmente a reprodução de modelos sem espaços de comunicação entre pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas analisadas reconhecem o avanço na concepção de formação evidenciado nos documentos oficiais e que está de acordo com as referências atuais da temática: Imbernón (2010), Tardif (2011). Aquelas pesquisas que adotam uma análise na perspectiva histórico-crítica chamam a atenção para o fato de que nenhuma política deve ser isolada de seu contexto de produção.

Essas pesquisas alertam para a necessidade de se observar o fenômeno das dificuldades enfrentadas no campo da alfabetização, considerando também aspectos econômicos, estruturais e sociais que permeiam o universo escolar. Neste sentido, segundo esses estudos, a esperança do sucesso na alfabetização não deve ser depositada unicamente na figura do professor e suas práticas dentro da sala de aula.

Nessa linha crítica, questionam o movimento de análise de práticas defendidas no PNAIC, interpretando esse movimento como de sobreposição da prática à teoria. Alertamos para o risco de tal análise no sentido de olhar o sujeito de forma compartimentada. A análise de práticas defendida no programa é aquela que ajuda o professor a refletir sobre os alcances de seus saberes e fazeres, tendo em vista a alfabetização, direito dos alunos, sobretudo das classes populares.

Os limites quanto à concretização da perspectiva reflexiva, colaborativa de formação e quanto ao protagonismo docente sinalizaram para

os contextos locais (municípios e escola). Essas análises contribuem para que, em uma possível continuidade ou reelaboração do programa, ajustes sejam feitos com um olhar mais acurado para esses contextos, pois a base da cadeia formativa, os professores, chamaram a atenção, nas pesquisas investigadas, para a perspectiva conjuntural de suas práticas e a necessidade da criação de uma cultura formativa local.

Podemos considerar que essa postura dos docentes sinaliza para uma visão consciente do papel da formação continuada e a importância dos espaços de socialização de práticas e saberes, elemento destacado por todas as pesquisas. Sendo assim, apesar dos limites do cumprimento das propostas do PNAIC, reconhece-se que tais propostas significaram um avanço nas formas de se construir políticas de formação continuada, considerando os diferentes papéis (professores e formadores) como sujeitos produtores de saberes, não cabendo mais o retrocesso a uma política de formação baseada na reprodução de modelos e sem espaços de diálogo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de junho de 2012. Institui o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jul. 2012. Seção 1 Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/> Acesso em: 8 fev. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação Professor Alfabetizador: Cadernos de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização**. Caderno para gestores. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>. Acesso em: 11 mar. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Arte de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Pa-dilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural**: Os determinantes da ação. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In. LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos**: construindo práticas de alfabetização (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **NÓVOA, A.** (org.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRACTENBERG, Leonel; STRUCHINER, Miriam. Adentrando o terreno do ensino colaborativo *on-line*: notas sobre o planejamento da revisão sistemática da literatura. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 6., . Rio de Janeiro, 2008.

CAPÍTULO 14

IMPACTOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Telma Ferraz Leal
Elaine Cristina Nascimento da Silva

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC) foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores de maior abrangência no Brasil. Compreender a dinâmica, pressupostos e ações deste Programa pode ser um ponto de partida para o desenvolvimento de outras políticas nesta área. Foi a partir dessa constatação que nos dedicamos a investigar os impactos do PNAIC sobre a prática dos professores, na área de ensino de Língua Portuguesa, sob a perspectiva de pesquisadores que defenderam teses e dissertações sobre tal temática. Dedicamo-nos a analisar 39 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, totalizando 41 trabalhos publicados no período de 2014 a 2019, em universidades brasileiras.

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que o professor é “um sujeito epistemológico, capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua prática” e que ele, a partir de seus saberes, vivências profissionais e emocionais, interesses e concepções, seleciona, ressignifica e adapta os conhecimentos gerados nas diferentes experiências formativas das quais participa (GARCIA, 1999, p. 47). A partir desse pressuposto, apontamos para a relevância da valorização tanto dos saberes relativos aos conceitos

e modelos teóricos, quanto dos que são gerados na prática cotidiana e de suas articulações, tal como proposto por Houpert (2005), Tardif (2000), Nóvoa (1995), dentre outros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação é caracterizada como uma “pesquisa documental”. Os documentos que compõem o *corpus* da pesquisa foram selecionados por meio de um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, usando os descritores “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” e “PNAIC”, no período de 2014 a 2019. Após a checagem da pertinência temática e retirada dos trabalhos repetidos, fizeram parte do *corpus*, em uma primeira etapa, 291 trabalhos, que estão numerados ao final desta obra como T01 a T291.

Na etapa seguinte, foi realizada a leitura dos resumos dos trabalhos e dos capítulos de conclusão, a partir da qual foram selecionados 45 trabalhos que tinham objetivos relativos aos impactos do Programa sobre a prática de ensino da Língua Portuguesa. Desses, três foram eliminados porque, no banco de Teses e Dissertações da CAPES, a versão completa não era autorizada e em outros repositórios também não apareciam; e um foi eliminado porque, embora os objetivos indicassem análise dos impactos do Programa, no Resumo e nas Conclusões, não são descritos os resultados quanto a tal objeto de investigação.

Desse modo, obtivemos para este recorte de pesquisa um total de 41 trabalhos para análise, tal como descrito na Tabela 1.

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos por ano

Tipo de trabalho	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Tese	0	0	0	2	0	0	2
Dissertação	1	3	11	13	3	8	39
Total	1	3	11	15	3	8	41

Fonte: As autoras

As pesquisas investigaram os impactos do Programa em diferentes estados brasileiros: Belém do Pará/PA, Belo Horizonte/MG, Birigui/SP, Bom Jesus/PI, Cáceres/MT, Cametá/PA, Campinas/SP, Cerejeiras/RO, Corumbá/MS, Crato/CE, Curitiba/PR, Igaci/AL, Jaboatão dos Guararapes/PE, João Pessoa/PB, Joinville/SC, Lages/SC, Maceió/AL, Medianeira/PR, Mucajaí/RR, Natal/RN, Niterói/RJ, Nova Iguaçu/RJ, Porto Alegre/RS, Rondonópolis/MT, Santa Rita do Sapucaí/MG, São Carlos/SP, São João/PR, Vale do Ribeira/SP, Vale dos Sinos/RS. Quatro trabalhos indicaram um conjunto de municípios: Amazônia Bragantina, região Norte do Paraná, região Serrana do Rio de Janeiro, Oeste de Santa Catarina.

Os dados foram analisados por meio de “análise de conteúdo”, seguindo procedimentos orientados por Bardin (2016). Na primeira fase – pré-análise –, as obras foram selecionadas e foram identificados os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados, conforme descrição na Tabela 2.

Tabela 2 - Procedimentos metodológicos utilizados nas teses e dissertações analisadas

Procedimentos e instrumentos metodológicos	Teses	Dissertações	Total
Observações de aula	1	16	17
Entrevistas	2	30	32
Questionários	1	17	18
Outros (história de vida, relato de experiência / prática, intervenção pedagógica, narrativa, conversa, roda de conversa, pesquisa documental)	0	6	9

Fonte: As autoras

Nota geral: As pesquisas, na maior parte dos casos, adotaram mais de um procedimento/instrumento.

Na segunda fase – exploração do material –, a partir da leitura do resumo e das considerações finais de cada documento, construímos as categorias e agrupamos informações, quantificando as ocorrências. Na terceira fase – tratamento dos resultados – interpretamos os dados, os quais serão discutidos a seguir.

IMPACTOS DO PNAIC PARA A PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Os 41 trabalhos foram analisados quanto ao que é explicitado nos resumos e considerações finais em relação aos impactos positivos ou negativos do PNAIC sobre a prática pedagógica. Os resultados gerais estão indicados na Tabela a seguir.

Tabela 3 - Impactos do PNAIC para mudanças na prática pedagógica segundo teses e dissertações (2014-2019)

	Frequência	%
O PNAIC contribuiu para melhorar a prática dos docentes	36	87,80
O PNAIC oscilou quanto às contribuições a melhorar a prática	04	9,76
O PNAIC não contribuiu para melhorar a prática dos docentes	01	2,44
Total	41	100

Fonte: As autoras

Dentre os 41 trabalhos, apenas um afirmou que o Programa não contribuiu para a prática dos professores quanto ao ensino da Língua Portuguesa. A autora do trabalho 144 (SILVA, 2017) conclui que, em relação à metodologia dos professores,

em sua maioria está voltada para o desenvolvimento da escrita, uma prática mecânica, instrucionista com conteúdos fragmentados. Percebemos que há um distanciamento entre o que foi observado na prática cotidiana na sala de aula e o diálogo das alfabetizadoras na entrevista (T144, p. 119).

Os demais trabalhos analisados indicam mudanças na prática docente. No entanto, quatro deles enfatizam algumas ressalvas. O trabalho 54 (VIANA, 2016) afirma que,

As diferenças entre como alfabetizavam antes e depois do PNAIC segundo as professoras são diversas [...]. As professoras tentam fazer um trabalho dentro desta perspectiva recomendada pelo PNAIC, mas se percebe uma série de dificuldades em romper com as práticas antes adotadas. (T54, p. 236)

A conclusão exposta pelo T54 pode ser objeto de reflexão a partir do diálogo com um estudo de caso realizado por Chartier (2007), que reflete sobre os movimentos de permanências e rupturas nas práticas dos professores, mostrando que, quando um professor se depara com novos saberes, ele, muitas vezes, sem ter consciência, mobiliza diversos discursos profissionais. Nesse processo, as informações que ele julgou interessantes sobre o fazer de sala de aula são selecionadas e retrabalhadas como “saberes para a ação”, antes de, efetivamente, serem usadas como “saberes em ação”. Desse modo, o professor pode fazer uso, ao mesmo tempo, de atividades muito distintas, as quais remetem a modelos até mesmo incompatíveis do ponto de vista teórico, mas que, do ponto de vista do uso prático dos saberes no cotidiano da sala de aula, não são contraditórios. Decorre daí a conclusão de que, por serem sujeitos ativos, dotados de saberes plurais, os docentes não aplicam de forma automática os saberes e práticas abordados nas formações continuadas, ressignificando-as.

O trabalho 137 (OLIVEIRA, 2017) também enfatizou ressalvas ao PNAIC, apontando mudanças, mas com oscilações resultantes, sobretudo, de questões relativas à gestão do programa. O mesmo ocorreu com o que é dito nas conclusões do T161 (SCHNEIDER, 2017), que apontou tensões entre os pressupostos teóricos do programa, que estimulavam o trabalho interdisciplinar, e a organização curricular do município, que se constituía de “conteúdos conforme a disciplina correspondente” (T161, p. 134). Ainda assim, é apontado que:

mesmo sem conseguir definir a concepção de ensino adotada para alfabetizar, verificou-se que as práticas pedagógicas se voltaram para a perspectiva de alfabetizar letrando, conforme trabalhada na formação continuada. A inserção de sequência

didática no planejamento das professoras ficou evidente, ressaltando o uso de jogos e acervos literários disponibilizados pelo MEC, para alfabetizar na perspectiva do letramento. [...] O que realmente contribuiu para a prática dos docentes, ressaltado de maneira significativa durante as entrevistas, foi o fato de ter se inserido a prática da leitura deleite, que antes da formação continuada, esta atividade não era desenvolvida com muita intensidade. (T161, p. 134)

O último dos quatro trabalhos que enfatizaram ressalvas – T173 (SANTOS, 2017) – investigou como os programas Gestar I (2007), Pró-letramento (2007) e PNAIC (2012) abordavam a leitura. Os resultados apontam que

a formação continuada contribui de forma significativa para o ensino de leitura nos anos iniciais, o que já representa um avanço, porém, verificamos que os professores ainda encontram impasses para abordar os conhecimentos adquiridos nas formações continuadas para desenvolver um aprendizado significativo da leitura [...] (T173, p. 7)

Os outros 36 trabalhos (87,80%) enfatizaram muito positivamente vários tipos de contribuições do PNAIC para a prática dos professores, embora muitos também apontem dificuldades, oscilações, problemas de gestão, conforme discussão a seguir.

CONTRIBUIÇÕES PARA O PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A primeira categoria construída quanto aos impactos do PNAIC foi quanto ao planejamento e organização do trabalho pedagógico, pois 27 trabalhos (65,86%) explicitaram resultados indicativos de que houve mudanças em relação a tal aspecto.

Um dos temas mais ressaltados é a organização de sequências e projetos didáticos. Assim, 17 trabalhos evidenciaram que a discussão sobre essas modalidades de organização do trabalho pedagógico, presente nos cadernos de formação do PNAIC, influenciou o planejamento da ação docente. Tal resultado é importante porque, tal como abordado por estudiosos dedicados ao ensino, essas modalidades organizativas favorecem o desenvolvimento da autonomia, curiosidade, capacidade de reflexão sobre temas sociais diversos e propiciam condições de abordagem interdisciplinar de conhecimentos curriculares (HERNÁNDEZ, 1998a, 1998b; ZABALA, 1998; DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; ROSA; BESERRA, 2011). Os trabalhos 65 (SOUZA, 2016) e 264 (ZOLETI, 2019) ilustram os modos como essas modalidades organizativas foram referenciados nos documentos.

Foi possível notar que os conhecimentos aprendidos no PNAIC foram significativos aos professores egressos da formação, para alguns o conhecimento e as estratégias aprendidas foram novas, para outros o conhecimento já era pertinente, mas não o domínio das estratégias para a prática em sala de aula. Os conhecimentos contribuíram para interligar os projetos e sequências didáticas [...] (T65, p. 82 e 83)

Outro ponto a se destacar e que revela a influência das concepções do programa na prática pedagógica dos professores, foi o assumir as sequências didáticas como metodologia de planejamento das estratégias de leitura numa perspectiva interdisciplinar, com diferentes objetivos, contemplando as três dimensões do eixo leitura. (T264, p. 143)

Ainda em relação ao planejamento e organização do trabalho pedagógico, foram reincidentes os resultados que destacam o trato com a heterogeneidade (8 pesquisas), como está ilustrado por trechos dos trabalhos 264 (ZOLETI, 2019) e 04 (SANTOS, 2014).

Os dados produzidos ao longo da pesquisa evidenciam o tratamento dado à leitura nos materiais de formação [...] os acervos são apresentados como opção metodológica para trabalhar com a heterogeneidade de alunos de forma lúdica (T264, p. 142)

Como estratégia para alfabetizar alunos muito diferentes entre si, elas relataram oferecer atividades diferenciadas, de acordo com as possibilidades dos estudantes [...] Outras relataram recorrer, mais frequentemente, à formação de duplas produtivas, para que haja uma maior possibilidade de trocas entre os estudantes. (T04, p. 75)

O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes é um aspecto bastante abordado no material do PNAIC. No caderno do ano 2, unidade 7 (BRASIL, 2012), por exemplo, há reflexão sobre a importância de promover a diversificação das atividades e das formas de agrupamento dos alunos, assim como garantir atendimento específico a alunos. Em consonância com esta posição do PNAIC, Morais (2012, p. 175) também defende que “é prioritário pensarmos em como encontrar formas de praticar o almejado ensino ajustado à diversidade de necessidades dos educandos”.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC QUANTO AOS DIFERENTES EIXOS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ao abordarem as mudanças identificadas nas práticas docentes, 25 pesquisas (60,98% dos trabalhos) ressaltaram o incremento do ensino de conhecimentos e habilidades presentes em diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa.

Uma das formas de abordar os conhecimentos curriculares do ensino da Língua Portuguesa bastante recorrente foram as referências à inserção ou às melhorias quanto ao trato com os gêneros discursivos em sala de aula (13 trabalhos), que é enraizada em uma concepção de língua como forma de interação, ou seja, uma atividade social que envolve sujeitos historicamente situados (VOLOSHINOV, 2002). Os trabalhos 226 (ESPINDOLA, 2018) e 65 (SOUZA, 2016) tratam deste tema.

No eixo por elas narrado, muitos deslocamentos se fizeram sentir, em relação a seus modos de fazer (CERTEAU, 1994) alfabetizadores: o uso de diferentes gêneros textuais; a criação de sequências didáticas, com maior integração do trabalho; a organização de “cantinhos de leitura”; a modificação de modelos “tradicionais”, possibilitando maior prazer a professoras e crianças. (T226, p. 8)

Percebe-se que, para muitos professores, o embasamento teórico e metodológico apresentado no caderno de formação contribuiu de forma positiva para sua prática em sala de aula no desenvolvimento das atividades de alfabetização em relação à exploração dos gêneros textuais, colaborando para o aprofundamento de saberes profissionais necessários ao professor alfabetizador. (T65, p. 9)

Esse resultado ganha particularidade diante dos debates sobre alfabetização, pois tradicionalmente a alfabetização era concebida como mera aquisição de um código a ser ensinado por meio de métodos que se caracterizavam por uma organização linear de procedimentos e que se distanciavam das práticas sociais de letramento. Todavia, na perspectiva adotada pelo PNAIC – Alfabetização *na* perspectiva do Letramento – a alfabetização deve ocorrer de modo a aproximar as práticas escolares das que ocorrem fora da escola. A esse respeito, Leal (2015; 2018) e Leal et. AL. (2020) esclarecem que, nesta perspectiva, a alfabetização é composta por diferentes dimensões, tais como:

- (1) aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e da ortografia;
- (2) desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão de textos orais e escritos;
- (3) conhecimentos sobre as práticas sociais de uso da escrita e oralidade e dos gêneros textuais;
- (4) conhecimentos sobre a língua;
- (5) aprendizagem de diferentes conhecimentos por meio da leitura,

da fala e da escrita, significativos e importantes para a participação das crianças nas diferentes esferas sociais e fortalecimento de suas identidades sociais.

O trabalho com gêneros discursivos foi bastante citado, indicando o pressuposto de que a produção e a compreensão de textos orais e escritos de diferentes gêneros foram mobilizadas. Também foram identificados destaques específicos aos diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa.

O eixo de ensino mais enfatizado foi o de leitura, presente em 23 trabalhos. Os principais destaques foram dados às estratégias relacionadas com o letramento literário, como apontado pelos trabalhos 46 (SIQUEIRA, 2016) e 58 (ASSENCIO, 2016):

Percebi, ao longo das observações, a repercussão da formação do PNAIC nas rotinas pedagógicas de Lu e Val, principalmente no trabalho de leitura realizado no cantinho da leitura de livros literários, nos momentos oportunizados da leitura silenciosa e deleite e no uso dos jogos. (T46, p. 175)

Todos os alfabetizadores elencaram o incentivo do programa em organizar um cantinho da leitura como um ponto que favoreceu a aprendizagem da leitura e escrita, pois os alunos passaram a ter mais contato com livros, incentivando o gosto pela leitura. (T58, p. 128-129)

A produção de textos, além de aparecer nas reflexões sobre a importância da abordagem dos diferentes gêneros discursivos, foi foco específico de reflexão em seis trabalhos, como exposto pelos trabalhos 275 (ROBERTO, 2019) e 79 (BASTOS, 2016).

[...]a professora vem assegurando aos alunos o direito de aprender a planejar, produzir e organizar um texto escrito. [...] (T275, p. 7)

[...] ela demonstrou que, com as orientações do PNAIC, passou a ter mais segurança ao desenvolver seu trabalho, mesmo porque o Programa, ao apresentar os direitos de aprendizagem nos eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística, tinha esse objetivo orientador. (T79, p. 150).

O eixo da análise linguística também apareceu nos trabalhos, com indicação de diferentes contribuições, prevalecendo os comentários sobre os impactos sobre o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (6 trabalhos). Os trabalhos 79 (BASTOS, 2016) e 84 (KORN, 2016) ilustram tais contribuições:

Portanto, os textos foram utilizados com frequências variadas e com diferentes objetivos, em que foram trabalhadas a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a leitura e a produção de texto. (T79, p. 7)

As falas dos professores também revelaram que o conhecimento sobre o SEA repercutiu, de maneira importante, na qualidade da prática pedagógica. (T84, p. 9)

O eixo da oralidade também foi contemplado nas pesquisas que indicaram contribuições quanto ao trabalho com gêneros discursivos, no entanto, as referências específicas a este eixo ocorreram apenas no trabalho 224 (GONÇALVES, 2018):

houve a compreensão, por parte das alfabetizadoras, sobre a importância: do lúdico no período da alfabetização, dos espaços de interação entre as crianças, do trabalho planejado com a oralidade [...]. Como práticas orais foram identificadas: contação de história pela professora e pelas crianças,

relato de fatos vivenciados, debates sobre temas diversos, entrevistas, [...] produção de texto oral [...] (T224, p. 7)

O trabalho 46 (SIQUEIRA, 2016) destacou fragilidades no trato da oralidade:

ao considerar os conhecimentos assimilados por meio do ensino da linguagem oral apresentados no material do PNAIC, percebo que o ensino da linguagem oral, propriamente dito, não se efetivou na turma de Val, pois, em todas essas situações acima elencadas, a linguagem oral foi utilizada para o cumprimento das tarefas, mas não analisada como objeto de aprendizagem. (T46, p. 175)

A escassez de discussão sobre os impactos do Programa sobre o ensino da oralidade pode sinalizar que o PNAIC não investiu suficientemente na discussão sobre tal tema, ou que nos encontros de formação esse eixo de ensino não foi priorizado, ou que os pesquisadores não deram atenção a esse ensino.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

A interdisciplinaridade é um tema bastante tratado nos cadernos de formação do PNAIC, conforme descrito por Leal (2018), ao analisar os cadernos de formação. Segundo diferentes autores, tal abordagem contribui para um ensino com maior integração entre as áreas de conhecimento, favorecimento da seleção de temas relevantes para a vida dos estudantes e do debate sobre a realidade em diferentes aspectos (SANTOMÉ, 1998; MORIN, 2005; THIESEN, 2008; FAZENDA, 2011).

Quatro trabalhos investigados (9,76%) explicitaram contribuições do PNAIC para o desenvolvimento de práticas mais interdisciplinares. Os trabalhos 165 (FERREIRA, 2017) e 224 (GONÇALVES, 2018) ilustram tais tipos de comentários.

Verificamos, no decorrer das análises dos dados obtidos, por meio dos 4 instrumentos de coleta: análise de documentos, observação, aplicação de questionário e entrevista, evidências sobre a importância da formação continuada para a reinvenção da prática das alfabetizadoras, possibilidade de reflexão, planejamento coletivo e troca de experiências, pois o material de formação busca aprofundar a ideia da interdisciplinaridade, com base em princípios que favorecem o processo de alfabetizar letrando. (T165, p. 141)

Em alguns trabalhos de maneira primorosa, com atividades muito bem planejadas, com riqueza de recursos pedagógicos. Em outros, com um pouco menos de requinte na elaboração, sem recursos diferenciados, mas de conformidade com a perspectiva de alfabetizar letrando e de buscar a interdisciplinaridade entre as demais áreas do conhecimento. (T224, p. 138)

IMPACTOS SOBRE A PRODUÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E REFLEXÃO SOBRE O USO DE DIFERENTES MATERIAIS DIDÁTICOS

A quarta microcategoria foi relativa à produção, distribuição e uso de materiais didáticos. Ao todo, 21 trabalhos fizeram alusão a esse aspecto (51,22%). Neste programa, foram distribuídos livros de literatura (PNBE), livros diversificados (PNLD Obras Complementares) e caixa de jogos. Tal ação que compõe o programa foi muito valorizada pelos participantes do PNAIC. Os trechos dos trabalhos 263 (ALVES, 2019) e 226 (ESPINDOLA, 2018) ilustram como as referências a essas ações foram feitas.

Assim como também no cotidiano das escolas observamos a utilização competente dos inúmeros materiais disponibilizados pelo Pacto e também os desafios para se efetivar a política considerando entraves diversos relacionados a infraestrutura dos espaços, escassez de materiais e de recursos huma-

nos e tantos outros evidenciados e a evidenciar no decorrer da pesquisa. (T263, p. 160)

Muitas professoras, de todos os municípios, relacionaram os livros de literatura à criação das sequências didáticas, estratégia de trabalho proposta nos materiais do Pacto. [...] as professoras planejam, organizam e articulam atividades de diferentes componentes curriculares, criando propostas mais integradas, significativas e distanciadas da repetição de modelos, dos textos para “ler e interpretar”. (T226, p. 133)

O Programa, segundo dados das pesquisas, deu visibilidade a livros de literatura para fomentar práticas de formação de leitores na alfabetização, assim como as obras complementares, as quais parecem ter favorecido práticas interdisciplinares, por se tratar de obras de variados gêneros e temáticas. Além desses materiais, 15 pesquisas ressaltaram o uso de jogos nas práticas de alfabetização, como os exemplos a seguir dos trabalhos 84 (KORN, 2016) e 256 (LOPES, 2019):

Indicam, ainda, que as mudanças no planejamento e organização da prática estão relacionadas às sugestões de estratégias de ensino, tais como: uso de materiais concretos, jogos, brinquedos e brincadeiras no dia a dia da sala de aula, algo que antes não era comum (T84, p. 88)

As mudanças indicadas pelos professores se referem à criação de um ambiente alfabetizador na sala de aula; melhor adequação das atividades; adoção de uma avaliação sistematizada da aprendizagem dos alunos; uso de novos métodos em suas aulas; adoção da prática diária da leitura deleite; e com maior destaque o uso de materiais concretos e jogos de alfabetização e matemáticos. (T256, p. 155)

IMPACTOS SOBRE A DIMENSÃO LÚDICA DO ENSINO

Dez trabalhos (24,39%) destacaram a ludicidade como mudança na prática pedagógica dos professores, tal como exemplificado com trechos dos trabalhos 272 (BRAGA, 2019) e 116 (SILVA, 2017):

Tanto a professora Brenda (que atua há onze anos na alfabetização) quanto a professora Fabiane (que atua há três anos na alfabetização) consideraram que a formação do PNAIC ressignificou a ludicidade nas práticas de alfabetização. (T272, p. 110)

Quanto às contribuições do PNAIC, os professores utilizam as atividades teórico-práticas em sala de aula e destacamos como positivas: gêneros textuais, tabelas, sequência didática, leitura deleite e música, aceitas pelos alunos e introduzidas na rotina da escola. Essas atividades acabam se tornando lúdicas e os alunos aprendem se divertindo. (T116, p. 106)

Vemos, portanto, que, segundo os autores das teses e dissertações, o PNAIC contribuiu para uma alfabetização em que a infância é respeitada, assim como as necessidades de convivência que se pautam pelo cuidado, pela parceria.

IMPACTOS SOBRE AS PRÁTICAS DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Onze trabalhos (26,83%) citaram aspectos relativos à avaliação contínua da aprendizagem das crianças como contribuições do PNAIC. Os extratos dos trabalhos 141 (BARBOSA, 2017) e 272 (BRAGA, 2019) ilustram essa categoria.

Outro dado relevante foi a constatação de que os direitos de aprendizagem ficaram evidenciados

nos trabalhos da professora alfabetizadora, como instrumento norteador das práticas pedagógicas, no tocante à organização do trabalho pedagógico, vindo a contribuir para o planejamento, avaliação e monitoramento das progressões das aprendizagens das crianças (T141, p. 8)

Na subcategoria impactos do PNAIC para a aprendizagem dos alunos, as professoras enfatizaram a tomada de conhecimentos referentes aos direitos de aprendizagens dos alunos; importância da organização da rotina na alfabetização e; o envolvimento dos alunos como centro da aprendizagem. (T272, p. 110)

Com relação à avaliação, os quadros de direitos de aprendizagem, segundo os dados, ajudaram na reflexão sobre o planejamento e a avaliação. Nos cadernos da Unidade 1 do PNAIC, os direitos de aprendizagens de Língua Portuguesa são introduzidos como parâmetros para reflexão. Todavia é indicado que “estes não devem ser entendidos como formas padronizadas, mas como caminhos a serem construídos por cada criança na sua singularidade, para que o processo de alfabetizar letrando não perca o foco pela ausência de intencionalidade” (BRASIL, 2012, Unidade 1, ano 2, p. 20).

CONCLUSÕES

As análises realizadas a partir das 41 teses e dissertações apontam que, de uma forma geral, o PNAIC gerou resultados positivos nas práticas dos professores do ciclo de alfabetização. Todavia, denunciam os limites do programa, bem como as consequências de sua descontinuidade (na medida em que não se constituiu enquanto política pública permanente). Alguns trabalhos alertam que, apesar de suas contribuições, o PNAIC infelizmente não impactou na carreira profissional (no que tange a aumento na remuneração, diminuição de carga horária, favorecimento de progressão na carreira etc.), pois sua ênfase foi na prática de ensino e, assim, não ajudou a combater a existente precarização do trabalho dos professores. Essa constatação indica uma possível demanda de políticas que também abordem aspectos gerais do sistema educacional.

Entendendo, porém, estes limites, prevalece nos documentos a conclusão de que os professores apontam a qualidade do programa. Desse modo, fica nítido que o PNAIC é reconhecido por gestores, coordenadores, orientadores de estudo e docentes em exercício. No trabalho T137 (OLIVEIRA, 2017), por exemplo, esse reconhecimento está presente na percepção de que o programa teria modificado ou amadurecido “a forma de pensar a organização do trabalho cotidiano, o planejamento das aulas, as diferentes formas de intervenção pedagógica, as práticas de alfabetização e a adequação das atividades considerando-se os níveis de aprofundamento e consolidação”. (T137, p. 198).

Da mesma forma, outros trabalhos destacam o quanto o PNAIC contribuiu para a valorização do professor e a construção de identidades profissionais. Isto porque, nos encontros formativos, a autonomia docente era incentivada, como apontam os trabalhos T49 (MACHADO, 2016) e T128 (CARMO, 2017). O professor era tomado como um sujeito de saberes e incentivado a compartilhá-los e problematizá-los com os seus pares. Através desses momentos de trocas e partilhas, os professores encontraram espaço para construir e reconstruir suas identidades individuais e coletivas, identificando trajetórias e práticas semelhantes e diferentes das suas. Esse aspecto pode ser visualizado neste trecho, presente no trabalho T111 (FRAMBACH, 2016), o qual aponta que a participação dos professores no PNAIC “tem refratado em suas identidades e [...] tem proporcionado a construção de saberes e fazeres pedagógicos ancorados em referenciais teóricos, práticos e políticos, compromissados com a legitimação da voz docente” (FRAMBACH, 2016, p. 202).

Por fim, destacamos que, nos resultados dos trabalhos analisados, há a ideia de que o PNAIC contribuiu para dar visibilidade à alfabetização das classes populares, fomentando compromisso nos professores e, de certa forma, pressionando as políticas públicas e os sistemas de ensino a também encararem essa questão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no

ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1– Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 02, unidade 07.– Brasília: MEC, SEB, 2012.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização dos currículos por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

HOUPERT, Danièle. Quels principes pour la formation continue? Enseigner, un métier qui s'apprend. **Cahiers pédagogiques**, n. 435, p. 45-49, 2005.

LEAL, Telma Ferraz. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, p.23-44. 2015.

LEAL, Telma Ferraz. **Formação de professores alfabetizadores no Brasil e na Argentina**. Beau Bassin-Rose: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Kátia Virgínia das Neves Gouveia; COSTA, Patrícia Rocha; PIMENTEL, Rayssa Cristina Silva. Prática docente: as diferentes dimensões do processo de alfabetização. **Debates em Educação**, v.12, p.40-56, 2020.

MORAIS, A.G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, Antonio (org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995.

PERRENOUD, P. A **Prática Reflexiva no Ofício de Professor**: profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSA, Ester Calland de Sousa; BESERRA, Normanda da Silva. Pesquisa escolar, projetos didáticos e gêneros textuais: uma aproximação possível. *In*: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alessandro da. (org.). **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa**: computadores, livros... e muito mais. Curitiba: CRV, 2011, p. 173- 191.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p.5-24, jan./abr. 2000.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.39, set./dez. 2008.

VOLOSHINOV, Valentin. Língua, fala e enunciação. *In*: VOLOSHINOV, Valentin. (org.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10. ed. São Paulo: Annablume, 2002. p. 90-109.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 15

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Luciana Ferreira dos Santos

INTRODUÇÃO

No momento histórico, observa-se uma grande mudança de paradigma, que vem marcando a interdisciplinaridade na educação como um princípio diretamente relacionado a um contexto mais amplo e muito complexo de mudanças, que envolve não somente a área da educação, mas outros setores da vida social, como a economia, a política e a tecnologia.

No campo educacional, tradicionalmente, cada área de conhecimento apresentava conteúdos preestabelecidos, além de uma forte valorização de um conhecimento estático, puramente intelectual, sem elo algum com a realidade enfrentada pelo educando. Segundo Santomé (1998, p.14):

Os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar com excessiva frequência eram descontextualizados, distantes do mundo experiencial de alunos e alunas. As disciplinas escolares eram trabalhadas de forma isolada e, assim, não se propiciava a construção e a compreensão de nexos que permitissem sua estruturação com base na realidade.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como um paradigma que se opõe à fragmentação do conhecimento, no viés da lógica da influência mútua, o que significa estabelecer o diálogo entre componentes curriculares. Essa interlocução possibilita, como afirma Fazenda (2003), libertar-se da simples transmissão e memorização de conteúdos; demonstra a preocupação com ser humano complexo e holístico, inserido em um mundo no qual tudo está relacionado.

Arelados ao conceito de interdisciplinaridade, identificamos prefixos *como multi, pluri e trans*, que são usados para designar qualquer coisa

como se fosse uma só (a interdisciplinaridade). Todos têm como raiz a palavra disciplina.

A multidisciplinaridade é compreendida, por Japiassu (1976, p. 73), como um grupamento intencional ou não, de “módulos disciplinares”. O autor conceitua a multidisciplinaridade como uma gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas. Olga Pombo (1994, p.3) corrobora essa compreensão ao considerar que a multidisciplinaridade seria “juntar muitas, pô-las ao lado uma das outras”. Fazenda (2011) acrescenta que, numa perspectiva multidisciplinar, haveria uma atitude de justaposição das disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina, alcançando ao máximo a integração de métodos, teorias ou conhecimentos.

Já a pluridisciplinaridade compreende um sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação; há troca entre elas, ainda que não seja organizada; propõe estudar o mesmo objeto em várias disciplinas ao mesmo tempo. Sua finalidade ainda é “multidisciplinar” (NICOLESCU, 1996).

A transdisciplinaridade diz respeito ao que está, simultaneamente, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas. É uma etapa superior à interdisciplinaridade; não atinge apenas as interações ou reciprocidades, mas situa essas relações no interior de um sistema total; interação global das várias ciências; inovador; não é possível separar as matérias (NICOLESCU, 1996).

No que diz respeito à interdisciplinaridade, os conceitos ultrapassam a simples articulação de disciplinas, mas apresentam um nível menor de articulação, quando comparamos com a transdisciplinaridade. Segundo Teixeira (2007, p.59):

Mesmo aqueles que teorizam não oferecem uma definição satisfatória de interdisciplinaridade. O sentido etimológico da palavra (com seus prefixos pluri ou multi, inter e trans) pouco contribui para seu esclarecimento. A interdisciplinaridade pode significar uma estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, nos domínios do ensino e

da produção de conhecimentos novos, da pesquisa, de outro lado, ela pode tornar-se um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma. A interdisciplinaridade, ainda, pode ser vista como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica. Também é concebida, num primeiro momento, como uma mudança conceitual e teórico-metodológica e, num segundo momento, como a aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra. Às vezes, é vista como modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores. Também pode ser apontada como um sintoma de crise das disciplinas, do excesso de conhecimentos, da especialização que perde a visão do todo.

Japiassu e Marcondes (1991) concebem a interdisciplinaridade como um método de pesquisa e ensino em que acontece a interação entre duas ou mais disciplinas. Entretanto, para os autores, esse contato pode se dar desde a simples comunicação de ideias até um nível mais complexo, envolvendo a articulação dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa.

O tema interdisciplinaridade – desde a sua origem no século passado até hoje – está presente em diferentes momentos nos debates sobre a prática escolar. Com o passar do tempo, permitiu-se rever e aprofundar ideias, de modo que a interdisciplinaridade aparece como uma alternativa às práticas que favorecem pouco as aprendizagens mais complexas. Para Coimbra (2000), a interdisciplinaridade “consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado” (COIMBRA, 2000, p.58).

Para que o trabalho interdisciplinar de fato aconteça na prática pedagógica, é necessário “o respeito ao modo de ser de cada um, ao caminho que cada um empreende em busca de sua autonomia, é um encontro entre indivíduos” (FAZENDA, 2011). Desta forma, na relação professor/aluno, o

diálogo deve estar presente, assim como a busca de compreensão do cotidiano do estudante para aproximar educadores e educandos. Nesse tipo de prática, as decisões são tomadas de forma democrática e com a colaboração de todos, o interesse do estudante funciona como alavanca para o trabalho em sala; quanto mais interessados, mais eles buscam o conhecimento, têm mais dúvidas e ficam mais curiosos, sendo essa a motivação necessária para a transformação da educação.

No estudo desenvolvido por Moreira José (2008), encontramos características essenciais para um trabalho interdisciplinar em sala de aula. Para a autora, a interdisciplinaridade escolar exige um movimento crescente em três níveis articulados, assim compreendidos: curricular, didático e pedagógico. Se a articulação falhar em pelo menos um deles, a interdisciplinaridade estará comprometida. No nível *curricular*, há uma premissa de que se estabeleçam ligações entre os componentes curriculares, a fim de que possa surgir um currículo interdisciplinar. O nível *didático* visa articular aquilo que o currículo possa prescrever e sua transposição nas situações de aprendizagem; é o momento do planejamento de estratégias e intervenções que contemplem diferentes componentes curriculares. O nível *pedagógico* é o ato da gestão da sala de aula, do professor com seus alunos.

No PNAIC, programa sobre qual nos debruçamos neste artigo, a interdisciplinaridade aparece como tema desde os cadernos de 2013. Era um dos princípios do programa e em diferentes textos eram apresentados relatos docentes e reflexões sobre práticas interdisciplinares. O caderno 3 da coleção lançada em 2015, Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização, tratava especificamente do tema; as propostas partiam da perspectiva de estabelecer recíprocas integrações nos três níveis – o currículo, a didática e pedagógica, sendo que, para garantir a construção de significado, é necessária a articulação entre as diferentes práticas de linguagem em articulação com os componentes curriculares.

Defende-se, no Programa, que a integração entre os componentes curriculares resultaria em uma mudança das metodologias, em uma transformação de conceitos, de terminologias fundamentais etc. “Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas” (BRASIL, 2015, p.11)”. Neste caderno (BRASIL, 2015), é possível observar as seguintes características da prática interdisciplinar no PNAIC:

- a) Concepções que argumentam em favor de uma necessária relação dialógica entre as disciplinas, a “intercomunicação”;
- b) Um trabalho que explore variados recursos didáticos no contexto da sala de aula, a interdisciplinaridade depende sobremaneira da mediação do professor no planejamento e no desenvolvimento das atividades, articulando as áreas (BRASIL, 2015c);
- c) O programa argumenta em favor de projetos e sequências didáticas, os quais funcionam como ferramentas pedagógicas favoráveis ao trabalho interdisciplinar (SILVA, 2009);
- d) Os gêneros textuais se configuram como ferramentas que favorecem a integração dos saberes ao permitirem que se trabalhe, no mínimo nas aulas de Língua Portuguesa, com gêneros de outros componentes curriculares.

Percebemos que a interdisciplinaridade no PNAIC é fundamentada na ideia de que os conhecimentos são compreendidos como meios, e não fins, e devem ser abordados pelos professores em situações dinâmicas e reflexivas, por meio do planejamento pedagógico coletivo. As articulações entre os componentes curriculares e as práticas de linguagem requerem que sejam discutidos os modos como organizamos o tempo, o espaço e as ações de ensino e aprendizagem, na tentativa de superarmos a divisão das aulas em disciplinas.

Diante de todo esse aparato, no âmbito do projeto de pesquisa interinstitucional, cujo título é Rede Dialógica de Formação Continuada: avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – subprojeto 6: teses e dissertações, a temática “Prática interdisciplinar” surge como uma categoria que precisa ser aprofundada.

Buscamos analisar como a prática pedagógica interdisciplinar vem sendo problematizada pela literatura especializada, e identificar se o PNAIC contribuiu para mudanças nas perspectivas interdisciplinar e multidisciplinar.

Esses objetivos se desdobram em duas questões que nos acompanham há algum tempo e que nortearão nossos estudos: como a prática pedagógica interdisciplinar vem sendo problematizada na pós-graduação em educação e áreas afins? Como o Pacto Nacional Alfabetização Idade

Certa contribuiu para mudanças nas perspectivas interdisciplinar e multidisciplinar?

Com o intuito de discutir o tema, inicialmente expomos os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação. Por fim, apresentamos e discutimos os dados coletados nas dissertações referentes às práticas interdisciplinares no PNAIC.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo faz parte do Projeto de Pesquisa “Rede dialógica de formação Continuadas: Avaliação Nacional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, que analisou o PNAIC, com foco em diferentes aspectos. Esta macropesquisa foi realizada em seis subprojetos e o estudo aqui relatado faz parte do subprojeto 6 – análise de teses e dissertações que investigaram o PNAIC.

Para alcançar os objetivos, realizamos um estudo do estado da arte no período de 2014 a 2019. Não temos a pretensão de mapear a totalidade de estudos na área, mas realizar um balanço que revele o conhecimento já elaborado e aponte os enfoques e temas mais pesquisados e as lacunas existentes. Um estudo do estado do conhecimento, segundo Soares (1989), consiste em um inventário que pode conduzir à plena compreensão da condição atingida pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas.

Nosso inventário de pesquisas busca perceber dentre outras temáticas como essa temática – interdisciplinaridade – vem sendo problematizada pela literatura especializada nas áreas da Educação. Buscando responder essas indagações, já supracitadas, realizamos um mapeamento da quantidade de pesquisas em cinco etapas, descritas a seguir:

1ª etapa: no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi feito o levantamento de teses e dissertações defendidas no período de 2014 a 2019 com foco no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Inicialmente foram selecionadas as pesquisas desenvolvidas nas áreas de Educação e Educação Científica e tecnológica, com o descritor “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, resultando na listagem de 306 trabalhos. Logo após, novo levantamento foi rea-

lizado com o descritor “PNAIC”, totalizando 293 trabalhos. Todos os trabalhos foram listados e com base na lista foram excluídos os que estavam repetidos e os que não tratavam do Programa. Foram, então, selecionados 291 trabalhos.

2ª etapa: constou da construção de categorias para mapeamento geral da pesquisa (tema, objetivos, metodologia, referências teóricas, resultados e conclusões, dentre outros aspectos), e leitura flutuante dos resumos das teses e dissertações para preenchimento de um formulário com a classificação das pesquisas segundo as categorias elencadas.

3ª etapa: análise dos dados gerais e definição dos problemas a serem tratados de modo mais aprofundado, a partir da qual foram listados os temas dos capítulos das obras que compõem essa coleção. A equipe se dividiu em duplas e trios, para o aprofundamento de questões específicas, adotando estratégias adequadas a cada problema abordado. Para este estudo aqui relatado, com o tema interdisciplinaridade, iniciamos o trabalho de leitura dos resumos e das considerações finais das teses e dissertações para tratamento da temática proposta.

4ª etapa: em duplas, realização das investigações com objetivos específicos; neste estudo – interdisciplinaridade no PNAIC segundo teses e dissertações – foi realizada a leitura flutuante dos documentos para criação das categorias de análise e organização das tabelas para agrupamento das informações. As categorias analíticas criadas foram: a) análise de práticas interdisciplinar no PNAIC sob o ponto de vista quantitativo; b) contribuições do PNAIC para mudança em uma perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar.

5ª etapa: análise e elaboração das conclusões, buscando-se apreender as informações explícitas e inferir os conteúdos latentes.

Por meio da leitura flutuante dos resumos foram identificadas três dissertações cujo objeto de estudo era a prática interdisciplinar e multidisciplinar no PNAIC, descritas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Teses e dissertações cujo objeto de conhecimento é a interdisciplinaridade

Ano	Número	Título	Tipo	IES
2017	159	BATISTA, Rozilene da Costa. A interdisciplinaridade em seqüências didáticas desenvolvidas no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) 18/05/2017 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Rondonópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso
2018	191	MULLER, Analina Alves de Oliveira. Práticas interdisciplinares no processo de alfabetização: uma análise sobre as propostas didáticas do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa 23/03/2018. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: undefined	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Juiz de Fora
2019	273	GONCALVES, José Antônio. Modelagem matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: indícios de uma proposta interdisciplinar 18/03/2019 165 f. Mestrado em EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária – UFSC	Mestrado Em Educação Científica e Tecnológica	Universidade Federal de Santa Catarina

Fonte: Relação de teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2021)

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO PNAIC SOB O PONTO DE VISTA QUANTITATIVO, SEGUNDO TESES E DISSERTAÇÕES

No estado do conhecimento construído com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com os descritores PNAIC e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, o termo multidisciplinaridade aparece em um trabalho, o que corresponde 0,34% do total de 291 estudos identificados, e estão atrelados aos temas formação de professores e formação do PNAIC.

A temática “análise da prática interdisciplinar” está presente em três trabalhos identificados, ou seja, 1,03% dos estudos, os quais tiveram como finalidade investigar as contribuições para a prática pedagógica/didática na perspectiva interdisciplinar. Da mesma forma, identificamos apenas 3

pesquisas que têm a interdisciplinaridade como objeto de estudo, o que corresponde a apenas 1,03% sobre quantidade total de trabalhos. Este resultado aponta para um desinteresse do campo acadêmico sobre o tema durante o período de 2014 a 2019, embora o tema tenha sido um dos princípios do programa e que, em diferentes textos, tenham sido apresentados relatos docentes e reflexões sobre práticas interdisciplinares.

Em suma, não se identificou uma quantidade significativa de pesquisas sobre o tema; ao contrário, o número, como já foi supracitado, é bastante restrito, daí resulta a proposição de que a interdisciplinaridade é difícil de se materializar na prática pedagógica. Nos discursos, é notória a importância da interdisciplinaridade para a educação, mas, na prática, esse reconhecimento não acontece.

A seguir, discorreremos sobre os estudos identificados, buscando visualizar as contribuições do PNAIC para mudanças em uma perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar.

CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA MUDANÇA EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR E MULTIDISCIPLINAR, SEGUNDO TESES E DISSERTAÇÕES

Apontar as contribuições da interdisciplinaridade sobre a prática pedagógica a partir de três estudos seria presunção. Contudo, é possível identificar indícios dessa contribuição a partir do embasamento teórico que sustenta as dissertações encontradas. Identificamos seis temas que embasam os estudos sob o ponto de vista teórico e metodológico, são eles: Interdisciplinaridade, Alfabetização, Letramento, Alfabetização matemática, Organização do trabalho pedagógico e Modelagem Matemática.

O Quadro 2 revela e situa o leitor acerca das principais bases teóricas que fundamentam os estudos analisados neste artigo.

Quadro 2 – Aportes teóricos utilizados

Autor/ ano	Interdisciplinari- dade	Alfabetização, Letramento	Organização do Trabalho Peda- gógico	Alfabetiza- ção Matemá- tica	Modela- gem Mate- mática
BATISTA, R.C. (2017)	<p>Japiassu (1976), Fazenda (1979; 1998), Lück (1997), Pombo (2004), Paviani (2014), Kleiman e Moraes (1999) e Leal (2015), Santomé (1998).</p>	<p>Soares (2000; 2015), Colello (2004), Albuquerque (2012)</p>	<p>Zabala (1998), Schneuwly, Dolz, Noverraz, Schneuwly e colaboradores (2004) e Oliveira (2013). Dubeux e Teles (2012) e Kleiman e Moraes (1999).</p>	-----	----- -----
MULLER, A. A. O. (2018)	<p>Japiassu (1976), Fazenda (1979; 1998), Lück (1997), Pombo (2004), Paviani (2014), Santomé (1998).</p>	<p>Stutz e Cristovão (2011), Soares (2003, 2007, 2016).</p>	<p>Bronckart (2009), Dolz e Schneuwly (2004), Zabala (1998)</p>	-----	----- -----
GONÇALVES, J.A. (2019)	<p>Japiassu (1976) Fazenda (2008, 2011), Frigotto (2008), Moreira José (2008), Pombo (1994, 2008), Pereira (2008), Santomé (1998) e Trindade (2008).</p>	<p>Street (2006), Vianna, Valsechi e Pereira (2016), Soares (2017*), Kleiman (2010), Tinoco (2008), Pedralli, Silva e Coelho (2016).</p>	<p>Schneuwly, Dolz (2004), Zabala (1998), Bin (2012), Hernandez (1998), Hernández e Ventura (1998).</p>	<p>Danyluk (2015), Santos, Oliveira e Oliveira (2017), Mendes (2007), Fonseca (2005, 2009), Souza e Brigo (2016).</p>	<p>Biembengut (1999), Silveira (2007), Araújo (2002), Barbosa (2001, 2003) e Caldeira (2005, 2009), Burak (2016).</p>

Fonte: A autora (2022)

Com relação ao primeiro tema, interdisciplinaridade, dentre as diversas referências teóricas estudadas/discutidas, destacamos Japiassu (1976), Fazenda (2008, 2011), Pombo (1994, 2008) e Santomé (1998), utilizados nos três estudos para o desenvolvimento de uma discussão da epistemologia e da prática interdisciplinar. Observamos que os pesquisadores se aproximam por demonstrarem uma preocupação com as implicações problemáticas da fragmentação do conhecimento e, conseqüentemente, das ciências. Além disso, seus estudos apontam para importância das disciplinas na prática interdisciplinar.

A exemplo, Pombo (2003) salienta que “convém não esquecer que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas”. Do mesmo modo, Fazenda (2011) defende que as propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se se apoiando nas disciplinas. Conforme Santomé (1998, p.61): “a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares”.

Outro aspecto é que os pesquisadores compreendem que a prática interdisciplinar não é apenas uma proposta teórica ou necessidade teórica, mas, sim, uma ação prática que se aperfeiçoa à medida que são realizadas experiências de trabalho coletivo, tendo essa prática poder estruturador, por estabelecer a contextualização de conteúdos e possibilitar o diálogo e a relação entre as diferentes disciplinas.

Com relação às práticas pedagógicas multidisciplinares, observa-se um consenso entre os autores em compreendê-las como a reunião de várias disciplinas em busca de um objetivo final.

No que diz respeito aos temas alfabetização e letramento, destacamos os estudos de Magda Soares (2017a, 2017b), nos quais a pesquisadora, ao longo dos últimos 30 anos, desenvolveu reflexões sobre a necessidade de alfabetizar as crianças, favorecendo a participação em diferentes práticas de letramento. Talvez isso justifique a sua presença e pertinência nos três estudos analisados neste texto.

No terceiro tema, alfabetização matemática, identificamos que, ao definir e distinguir a alfabetização e letramento, Soares (2017a, 2017b) contribuiu para elucidar a conceituação da Alfabetização Matemática, posto que a distinção estabelecida entre alfabetização e letramento na língua materna igualmente se aplica à alfabetização na matemática, por assim dizer que a alfabetização matemática diz respeito à condição de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática.

Gonçalves (2019) destaca que a concepção de matemática adotada no PNAIC compreende a linguagem como um componente importante, devendo ser explorada de forma significativa e pautada em reflexões teóricas e vivências práticas. Nesta linha de pensamento, os cadernos de estudo do PNAIC trouxeram, em seu escopo, que “a pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado enfrentando desafios e demandas sociais” (BRASIL, 2014b, p. 10).

No que diz respeito ao quarto tema - organização do trabalho pedagógico - Dolz e Scnheuwly (2004) e Zabala (1998) são os autores mais citados. Observamos uma tendência de que, para as práticas interdisciplinares acontecerem, é fundamental uma organização metodológica antes de sua execução. Segundo Fazenda (2011), para que a interdisciplinaridade ocorra na sala de aula, precisamos de organização do tempo pedagógico. A proposta pedagógica da escola deve vir ao encontro das convicções da interdisciplinaridade, abrindo um leque de possibilidades para a aprendizagem dos alunos.

O quinto tema - a modelagem matemática - é abordado a partir dos autores Biembengut (1999), Silveira (2007), Araújo (2002), Barbosa (1999), Caldeira (2004), Burak et al. (2010). Ressaltamos que é uma das atividades científicas e pedagógicas que favorecem essa prática interdisciplinar, possibilitando a colaboração entre matemáticos e especialistas de outras áreas do conhecimento e incentivando um ensino mais significativo da matemática. Para entender a alfabetização da língua materna ou matemática na perspectiva do letramento, é necessário um constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais. Observa-se que, nas articulações que vão além dos componentes curriculares, também acontecem articulações entre conceitos, concepções e estratégias metodológicas.

Quanto aos objetivos almejados, identificamos que as dissertações tinham como foco investigar a prática interdisciplinar de sequências didáticas, os cadernos do PNAIC e relatos de experiência desenvolvidos pelos professores. Conforme podemos observar nos objetivos a seguir:

Analisar se as propostas de Sequências Didáticas (SD) desenvolvidas por professoras alfabetizadoras, que participaram do PNAIC, nos anos de 2013, 2014

e 2015 pautaram-se em uma perspectiva interdisciplinar. (T159)

Compreender de que modo os cadernos do PNAIC propõem uma prática interdisciplinar no processo de alfabetização. (T191)

Identificar vestígios de uma perspectiva de Modelagem Matemática na Educação Matemática que tenha na interdisciplinaridade uma característica fundamental, especialmente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (T273)

Para o atendimento aos objetivos apresentados acima, é preciso considerar que a prática interdisciplinar não se reduz a um momento específico em que se produzem os processos educacionais na aula. O que acontece antes e depois das aulas é fundamental para que a interdisciplinaridade se materialize. Os dados apresentados evidenciam a importância de um planejamento que contemple atividades que estejam articuladas entre si, o qual deve revelar a intenção, ou intenções, de cada uma dessas atividades, bem como o modo como se processará a ação avaliativa.

No que diz respeito aos processos metodológicos das dissertações, para atingir os objetivos almejados, identificamos que os procedimentos de coleta foram a análise de sequência didáticas e análise documental, atreladas a outros instrumentos de coleta de dados: registros produzidos pelas participantes ao longo de processos formativos; uma entrevista com cada professora; e produção de sequências didáticas.

Para desenvolver as análises dos trabalhos, os pesquisadores utilizaram Bardin (2009), por meio de técnicas como análise temática ou análise da enunciação, e análise documental de cadernos de formação e relatórios de formação, a partir dos quais são desenvolvidas análises. Apresentamos uma descrição mais detalhada dos procedimentos utilizados.

Instrumentos de coleta de dados: sequências didáticas e relatos das professoras sobre as sequências. Sujeitos participantes foram 11 professores dos anos iniciais. Análise de conteúdo através da técnica de

análise documental: duas categorias de análise, que se apresentaram em: SD Multidisciplinares e SD Interdisciplinares. (T159)

Análise documental como metodologia de trabalho e como procedimento de análise recorreremos ao Seguimento de Orientação Temática e ao Seguimento de Tratamento Temático (SOT-STT) para compreendermos os discursos quanto às tendências interdisciplinares. Examinamos as propostas didáticas para alfabetização com base em relatos de experiências narrados nos cadernos, elencamos os eixos do ensino da língua portuguesa, bem como as capacidades de linguagem privilegiados nas propostas didáticas. (T191)

Pesquisa descritiva e nosso principal material de análise foram cinco volumes de uma publicação contendo relatos de experiências, de atividades e de projetos desenvolvidos pelos professores alfabetizadores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em Santa Catarina. O *corpus* de análise foi composto por 78 desses relatos. Em cada relato, foram observadas as possíveis relações entre o direcionamento dado às atividades que envolveram a Educação Matemática e a prática de Modelagem como tradicionalmente é desenvolvida. (T273)

Observamos que as escolhas metodológicas e analíticas possibilitaram identificar processos de interação entre conhecimentos tão diferentes, e, ao mesmo tempo, indissociáveis, voltadas para olhar a prática pedagógica. Os instrumentos de coleta permitiram que os pesquisadores identificassem indícios dos impactos da interdisciplinaridade sobre a prática pedagógica e saberes que nelas se materializavam. As técnicas de análise possibilitaram perceber aspectos positivos e as dificuldades percebidas na organização e no desenvolvimento da prática interdisciplinar no âmbito do PNAIC.

Ao olharmos para os resultados, é possível encontrar indícios de contribuição do PNAIC para mudança de uma perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar nos três estudos identificados. O primeiro indício de contribuição diz respeito à colaboração do PNAIC para a produção de sequên-

cias didáticas interdisciplinares. T159 constatou que a formação do PNAIC proporcionou a 88% das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa a realização de sequências didáticas numa perspectiva interdisciplinar, e a 33% uma perspectiva multidisciplinar. Contudo, evidenciou-se a necessidade de continuar a busca pela interdisciplinaridade, para que haja maior engajamento, na esperança de que, em algum momento, essa prática se efetive.

O segundo indício está relacionado ao fato de o PNAIC promover práticas de alfabetização a partir dos gêneros textuais. T191 observou que o programa possui uma tendência de formação que viabiliza uma perspectiva de alfabetização que envolve a sistematização do SEA, a partir de práticas sociais permeadas por gêneros. A pesquisadora identificou que os gêneros textuais se configuram como ferramentas que favorecem a integração dos saberes ao permitirem que se trabalhe, no mínimo nas aulas de Língua Portuguesa, com gêneros comuns ao estudo de conteúdos de outros componentes curriculares.

O terceiro indício é a presença da abordagem de uma perspectiva interdisciplinar na Modelagem⁷ nos Anos Iniciais. Segundo T273, os resultados apontaram que, mesmo não tendo orientação direcionada à prática de Modelagem, muitos professores alfabetizadores participantes do PNAIC desenvolveram suas experiências pedagógicas semelhantemente à Modelagem, uma vez que esta se mostrou uma estratégia coerente de trabalhar com a Educação Matemática em um contexto interdisciplinar. Nos 61 relatos de experiência e 17 projetos pedagógicos que apresentam temáticas voltadas para alfabetização matemática, podemos observar nos títulos a seguir: Dinheiro, dinheirinho, moeda no cofrinho; refrigerante, uma delícia que destrói o processo de conscientização das crianças; Horta e jardim, da escola para casa; Projeto “Mercadinho Raio de Sol”, – Agora vou entender o livro da minha vó: leitura e escrita de cartografias... entre outros.

Os relatos de experiência e projetos pedagógicos apresentavam como características atividades com temáticas, problematizações realizadas buscando compreender situações da realidade (e do contexto) dos estudantes. Essas características se potencializam, tornando a Modelagem uma estratégia que contribuía para a articulação dos componentes curri-

⁷ A Modelagem Matemática é uma prática educativa no contexto da Educação Matemática relativamente recente em nosso país, tem cerca de 25 anos. Na literatura acadêmica, é possível identificar diversas concepções de Modelagem, como, por exemplo, a de Barbosa (2001), que a concebe como um ambiente de aprendizagem; Bassanezi (2002) e Biembengut (1990, 1999), que a entendem como um método de pesquisa oriundo da Matemática Aplicada, apenas com algumas variações para o ensino e para a aprendizagem da Matemática; e Caldeira (2004), que a tem como um sistema de ensino e de aprendizagem, a qual identificamos na pesquisa T273.

culares. Enfim, seguindo os pressupostos para o ensino nos Anos Iniciais de que a prática pedagógica deve ser interdisciplinar e considerando que o trabalho por projetos pedagógicos contempla esses pressupostos. T273 conclui que, se trabalharmos interdisciplinarmente, teremos mais possibilidades de usufruir da dinamicidade que a Modelagem pode proporcionar.

Dessa forma, concluídas nossas análises e ponderações, tecemos a seguir algumas considerações finais pertinentes a este estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas interdisciplinares no âmbito do PNAIC, abordadas e discutidas nesta revisão de literatura, sugerem a potencialidade para outras investigações. Para mostrar como essas práticas são postas em ação nos três estudos analisados, constituímos duas questões norteadoras: como a prática pedagógica interdisciplinar – vem sendo problematizada na pós-graduação em educação e áreas afins? Como o Pacto Nacional Alfabetização Idade Certa contribuiu para mudanças na perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar?

Os dados obtidos mostraram que é um desafio materializar a prática interdisciplinar na escola, mas também é necessário que essas práticas sejam investigadas e analisadas nos programas de pós-graduação. Contudo, os poucos estudos encontrados apresentam contribuições interessantes do PNAIC para se pensarem práticas na perspectiva interdisciplinar ou multidisciplinar. Além disso, eles evidenciam que, para entender a alfabetização da língua materna ou matemática na perspectiva do letramento, é preciso um constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais. Isso indica uma tendência interdisciplinar nas práticas de linguagem, que, por sua vez, não se restringe aos aspectos linguísticos específicos da área. Aliás, já é pressuposto que a prática da leitura perpassa por todas as demais áreas de conhecimento.

Outro aspecto revela a importância da organização do trabalho pedagógico, do planejamento, que contemple atividades que estejam articuladas entre si, o qual deve revelar a intenção didática de cada uma dessas atividades. As sequências didáticas utilizadas como exemplos nos cadernos de formação, e os relatos de experiências de professoras também expostas no material formativo apresentaram práticas que envolviam um trabalho sistemático com os conteúdos abordados, contemplando as diferentes áreas de maneira intencional.

As três pesquisas evidenciam que o PNAIC teve contribuição significativa ao apontar caminhos para a prática interdisciplinar através das práticas de alfabetização e sua continuidade poderia trazer ganhos significativos para a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. C. O que pensam os professores sobre a modelagem matemática? *Zetetiké*, Campinas, v. 7, n. 11, p. 67-85, 1999.
- BARBOSA, J. C. **Modelagem matemática: concepções e experiências de futuros professores**. Rio Claro, 2001. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.
- BASSANEZI, R. C. **Ensino-Aprendizagem com Modelagem Matemática**. São Paulo: Contexto, 2002.
- BATISTA, R. C. **A interdisciplinaridade em sequências didáticas desenvolvidas no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.
- BIEMBENGUT, M. S. **Modelagem Matemática como Método de Ensino Aprendizagem de Matemática em cursos de 1º e 2º graus**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 1990.
- BIEMBENGUT, M. S. **Modelagem Matemática & implicações no ensino aprendizagem de matemática**. Blumenau: Editora da FURB, 1999.
- BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**: Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2017.
- BURAK, D.; KLÜBER, T. E.; PACHECO, E. R. **Educação Matemática, Reflexos e Ações**. Curitiba: Editora CRV, 2010.
- CALDEIRA, A. D. Modelagem Matemática e a prática dos professores do ensino Fundamental e Médio. *In: I Encontro Paranaense de Modelagem em 57 Modelagem Matemática: revisitando aspectos que justificam a sua utilização no ensino Educação Matemática – I EPMEM*, 1. Londrina, 2004. **Anais...** Londrina: UEL, 2004. p.1-6.
- COIMBRA, J. de Ávila Aguiar. Considerações sobre interdisciplinaridade. *In: PHILIPPI JR., Arlindo et al. (Ed.). Interdisciplinaridade em ciências ambientais*. São Paulo: Signus, 2000. p.52-70.
- FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- FAZENDA, I. C. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2003.
- FAZENDA, I. C. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. *In: FAZENDA, I. C. (org.). O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

GONCALVES, J. A. **Modelagem matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: indícios de uma proposta interdisciplinar. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

MOREIRA JOSÉ, M. A. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. *In*: FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

MULLER, A. A. O. **Práticas interdisciplinares no processo de alfabetização**: uma análise sobre as propostas didáticas do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

NICOLESCU, B. La Transdisciplinarité, Rocher, Paris, 1996. Disponível em: <https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php> Acesso em: 22 mar. 2022.

POMBO, O. A interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas. *In*: POMBO, O.; LEVY, T.; GUIMARÃES, H. **A interdisciplinaridade**: reflexão e experiência. 2. ed. Lisboa: Editora Texto, 1994. 102p.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 9-40, 1. sem. 2008.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Rojo, R. H. R. e Sales Cordeiro, G. Campinas SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, W. R. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, UFMG/ALAB, v. 9, n. 1, p.17-39, 2009.

SILVEIRA, E. **Modelagem matemática em educação no Brasil**: entendendo o universo de teses e dissertações, 197f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil**: O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7.ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2017a.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

TEIXEIRA, E. F. B. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. *In*: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (org.). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p.58-80.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. ROSA, E. F. da. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 16

DISCURSOS SOBRE LITERATURA: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES RELACIONADAS AO PNAIC

Cancionila Janzkovski Cardoso
Sandra Regina Franciscatto Bertoldo
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

INTRODUÇÃO

Este Capítulo integra o subprojeto 6 da pesquisa institucional Rede Dialógica de Formação Continuada: Avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), coordenada por Elaine Constant (UFRJ) e desenvolvida por pesquisadores de diferentes universidades brasileiras, cujo objetivo central é “Analisar os impactos do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no período de 2013 a 2019” (PROJETO, 2020, p. 6).

A partir desse objetivo geral, a Rede estabeleceu subprojetos, cada qual atentando para aspectos específicos da implantação e do desenvolvimento do maior e mais amplo curso de formação continuada presencial de professores alfabetizadores do Brasil.

No caso do subprojeto 6, o foco é a análise de teses e dissertações que tematizam o PNAIC, considerando as múltiplas possibilidades de temas a serem tratados, tais como: alfabetização, leitura, ensino da língua portuguesa e/ou da matemática, prática/s docente/s, acervo literário dentre outros.

O PNAIC, lançado em 2012 por meio da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, firmou compromisso com estados e municípios com vistas a oferecer formação continuada aos professores alfabetizadores para atender à alfabetização de crianças até 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, pretendendo:

- 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. (BRASIL, 2012, p.1)

O programa teve sua primeira edição em 2013 e sua última em 2017. No período de 2013-2016, todo o trabalho formativo ficou centrado nos professores alfabetizadores e nos coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do ensino fundamental. Já em 2017 (Portaria nº. 826, de 7 de julho de 2017), o PNAIC ampliou sua abrangência, passando a atender, para além de alfabetizadores, pedagogos da pré-escola e educação infantil, bem como professores participantes do Programa Novo Mais Educação – PNME, o qual atendia aos estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Ao longo desse período, o PNAIC respaldou suas ações em quatro eixos formativos: I – formação continuada; II – materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III – avaliação e; IV – gestão.

Dentre variados temas possíveis, a nossa escolha recaiu nas relações do PNAIC com a literatura (eixo II), considerando que a distribuição de acervos literários (e acervos complementares) às escolas participantes do programa foi um estímulo para que o trabalho com a leitura e a leitura literária acontecesse e pudesse ampliar as perspectivas de alfabetização dessas crianças.

Desse modo, estabelecemos como objetivo neste texto analisar fragmentos de discursos sobre literatura que circulam em teses e dissertações, que discutem sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com vistas a compreender os objetivos, temas, referências e discursos sobre a literatura, na relação com o PNAIC.

METODOLOGIA

O olhar que lançamos para as teses e dissertações sobre literatura no âmbito do PNAIC pode ser caracterizado como uma “metapesquisa” (SOA-

RES, 1997)⁸, entendida como aquela que se debruça sobre outras pesquisas, ou seja, sobre um material já produzido, realizando, em certa medida, uma análise de segundo nível ou uma análise da análise. Assim,

Consideramos que pesquisas que têm como objetivo inventariar e sistematizar a produção intelectual existente em determinada área/tema do conhecimento, apresentam-se relevantes, pois realizam uma cartografia dos investimentos já realizados, podem apresentar tendências teóricas e metodológicas privilegiadas e resultados obtidos, entre outros aspectos. Essa sistematização do conhecimento pode contribuir para o avanço científico, apontando, ainda, lacunas a serem exploradas. (CARDOSO; ALBUQUERQUE; SILVA, 2018, p. 5)

Desse modo, buscamos mapear o conhecimento sobre literatura na sua relação com a política de formação continuada de professores alfabetizadores. Ainda, assumimos com Bakhtin (2011) a opção de texto como objeto de pesquisa, pois ele é “a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)” e, portanto, “Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento.” (BAKHTIN, 2011, p. 307).

Quando tomamos o texto do outro para identificar seus “discursos sobre” (propósito do nosso próprio texto), sabemos que temos diante de nós um sujeito evidenciado no seu autor e permeado por discursos de outros, por outras vozes. Nos seus enunciados estão expressos pensamentos, concepções e, sobretudo, elementos que caracterizam esse sujeito-autor e que nos levam a compreender as inter-relações que foram estabelecidas nos processos de constituição desse sujeito discursivo; afinal, como bem pontua o filósofo russo, “por trás de cada texto está o sistema de linguagem” e o resultado sempre será único, singular, individual e que possui seu sentido evidenciado pelas escolhas discursivas que o sujeito-autor faz (BAKHTIN, 2011, p. 309-310).

⁸ “Instâncias de produção e instâncias de socialização do conhecimento: as pesquisas nos cursos de pós-graduação em educação e os trabalhos e comunicações apresentados nos GTs da ANPEd – o caso do GT- Alfabetização, leitura e escrita”, de Magda Becker Soares.

Com vistas a esse mapeamento de obras que se relacionam com o PNAIC, o subprojeto 6 trabalhou com levantamento de teses e dissertações no Catálogo da Capes, encontrando 291 trabalhos, produzidos entre 2014 e 2019. Esses trabalhos foram subdivididos pelas universidades participantes do subprojeto, a fim de se proceder a uma primeira análise, tendo por instrumento uma ficha elaborada pelo grupo que, depois de preenchida pelo coletivo de pesquisadores, foi disponibilizada no Google Forms. Dessa análise, retornaram 5 trabalhos relacionados com a literatura. Com um novo filtro aplicado no documento *Excel* que reúne todo o *corpus* do subprojeto 6, utilizando-se apenas o descritor “literatura”, foram encontrados outros 5 trabalhos, totalizando 10 documentos, sendo 9 dissertações e 1 tese, conforme Quadro 1 -

Quadro 1 – Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES que tratam da literatura no âmbito do PNAIC (2014-2019)⁹

N.	TÍTULO DO TRABALHO
T16	SOUZA, Ingobert Vargas de. Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental' 17/07/2015 190 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
T29	GONCALVES, Simone de Fatima da Silva. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: o contributo da literatura infantil na prática docente' 23/12/2015 214 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Centro Universitário La Salle, Canoas
T34	SANTOS, Elizete Ferreira dos. Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores' 21/08/2015 253 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória
T36	WERLANG, Sandra Danieli. Alfabetização e letramento, mediados pela literatura infantil, no 1º ano do Ensino Fundamental' 15/12/2015 155 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul
T63	SERAFINI, Caticiane Belusso. A escola, o PNAIC e a dinamização de acervos literários' 31/03/2016 121 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo

⁹ Como forma de economia de espaço, a partir deste ponto as citações dos trabalhos analisados contemplarão o número em que se encontram na grande planilha da Rede de pesquisadores, sobrenome do autor e ano, apresentada como anexo neste volume.

T104	MARTINHAGO, Daiane Barreto. As representações do negro na literatura infantil: algumas leituras do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do ano de 2013' 28/10/2016 126 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma
T105	RUGGERI, Meire Cristina Costa. O espaço do livro literário nas práticas de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental' 09/03/2016 undefined f. Mestrado em Educação – Campus Catalão Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Catalão
T111	FRAMBACH, Fernanda de Araújo. Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores' 07/03/2016 223 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro
T172	SOARES, Patrícia Cardoso. Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Aracatuba/SP' 29/11/2017 297 f. Doutorado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo
T251	JESUS, Simone Aparecida de. A literatura no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)' 27/05/2019 144 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2021)

A análise contemplada neste texto, como já colocado, estabeleceu como recorte fragmentos de discursos sobre literatura que circulam em teses e dissertações relacionadas ao PNAIC e seguiu os passos do método de análise de conteúdo, propostos por Bard/in: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

Na pré-análise e exploração do material, realizamos a leitura da tese e dissertações e elaboramos um quadro com excertos que contemplam discursos sobre literatura, acompanhados dos respectivos autores e textos citados. A palavra literatura ou literatura infantil apareceu 3.082 vezes nos trabalhos, sendo selecionados 317 excertos conceituais para a análise, quantificados na Tabela 1, a seguir, com os quais elaboramos também duas nuvens de palavras que constam neste texto.

Tabela 1 – Número de fragmentos de discursos obre literatura nas Dissertações e Teses

N. do Trabalho	N. de ocorrências – Literatura e/ou Literatura Infantil	N. de fragmentos de discurso
T16	269	29
T29	196	08
T34	108	04
T36	72	14
T63	34	10
T104	97	17
T105	1.202	97
T111	296	29
T172	253	32
T251	555	77
TOTAIS	3.082	317

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2021)

Como se constata, a maior frequência foi na dissertação T105, com 1.202 ocorrências da palavra literatura ou literatura infantil, e onde localizamos 97 fragmentos referentes aos termos. Em linhas gerais, foram citações de autores com conceituações e discussões sobre a temática.

PANORAMA GERAL DOS DADOS

Os 10 trabalhos selecionados, que discutem a literatura no PNAIC, compreendem o período de 2015 a 2019. Com relação à localização, vê-se que estão concentrados na Região Sul (5 trabalhos), na Região Sudeste (3) e na Região Centro-Oeste (2 trabalhos).

Em termos de gênero dos pesquisadores, prepondera o feminino, sendo que 9 pesquisas foram feitas por mulheres e apenas 1 por uma pessoa do sexo masculino.

Quatro trabalhos priorizam a prática docente em suas relações com a literatura, tendo como foco a materialidade do livro, a construção de práticas inovadoras, o espaço ocupado pelo livro literário ou, ainda, as inten-

ções das políticas do livro e suas concretizações na prática de professores participantes do PNAIC;

- SANTOS (T34, 2015, 09) “investiga como as imagens do livro de literatura infantil são apropriadas pelas professoras das séries iniciais para compreender as concepções de leitura dessas professoras”;
- SERAFINI (T63, 2016, p. 5) teve como objetivo “estimular professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais a construir práticas de leitura inovadoras em diferentes linguagens e suportes com base nos acervos de obras complementares, auxiliando seus alunos a desenvolver o gosto pela leitura e, ao mesmo tempo, a aprimorar o modo de ler, numa perspectiva contemporânea”;
- RUGGERI (T105, 2016, p. 6) teve como objetivo “analisar o espaço que o livro literário tem ocupado nas práticas docentes dos professores alfabetizadores do 1º ano que participaram de formação continuada oferecida pelo MEC nos últimos 10 anos, em especial no PNAIC”; e
- SOARES (T172, 2017, p. 14) teve por objetivo “analisar a forma como as intenções presentes nas propostas institucionais e pedagógicas, em relação à implantação e implementação de práticas de incentivo à leitura literária, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), têm se concretizado no período de alfabetização (1º ao 3º Ano), na Rede Municipal de Ensino de Araçatuba/SP, entre os anos de 2009-2016”.

Dois trabalhos se dedicaram à análise de acervos do PNAIC e PNBE:

- SOUZA (T16, 2015, p. 9) estabeleceu como objetivo “analisar o Acervo Complementar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros para crianças do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), distribuídos pelo governo federal do Brasil às salas de alfabetização da rede pública, e suas implicações à formação de leitores literários crianças”; e
- MARTINHAGO (T104, 2016, p. 7) se propôs a tratar das representa-

ções do negro na literatura infantil a partir do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE- 2013), tendo “por objetivo aprofundar o conhecimento sobre o tema, abordando a diversidade étnica afrodescendente como contribuição para a cultura brasileira”.

Outros dois trabalhos se debruçaram sobre o **papel da literatura no PNAIC**:

- GONÇALVES (T29, 2015, p. 6) investigou as possíveis transformações ocorridas nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, em especial, no que tange ao uso dos acervos, tendo por objetivo “averiguar qual o papel da literatura infantil fornecida pelo PNAIC na prática docente, bem como nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos do Bloco de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Canoas”; e

- JESUS (T251, 2019, p.8), em estudo bibliográfico, objetivou “investigar como a literatura é tratada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”.

O trabalho de Werlang (T36, 2015, p.8) analisa mais especificamente “**os processos de alfabetização e letramento**, em uma classe de primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir da interação com a leitura literária”.

E o trabalho de Frambach (T111, 2016, p.8) tematiza a **formação do PNAIC e o letramento literário do professor**, objetivando “identificar e analisar possíveis contribuições da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no que diz respeito ao letramento literário no contexto escolar, no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro”.

Essa primeira categorização, elaborada a partir dos objetivos das pesquisas, fica muito bem representada na nuvem de palavras, criada com os resumos e as palavras-chave, na Figura 1, a seguir:

Na análise a seguir, iremos priorizar os 5 autores que obtiveram maior número de citações. No total, Magda Soares é mencionada em 24 excertos, seguida de Antonio Candido (22), Regina Zilberman e/ou Marisa Lajolo e Zilberman (14), Rildo Cosson (9) e Marisa Lajolo (7)¹⁰. No entanto, em relação à presença desses autores nas pesquisas analisadas, temos o seguinte quadro:

Quadro 2 – Autores mais recorrentes nas produções analisadas

N. trabalho	Zilberman	Lajolo	Soares	Candido	Cosson
T16	X	X	X	X	X
T29	X	-	X	-	-
T34	X	-	-	-	-
T36	X	X	X	X	X
T63	X	X	X	-	-
T104	X	X	-	X	-
T105	X	X	X	X	X
T111	X	X	X	X	X
T172	-	X	X	X	-
T251	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir de dados da pesquisa (2021)

Para possibilitar ao leitor aproximação com as referências mais recorrentes nos trabalhos analisados, apresentamos alguns apontamentos sobre as obras e seus autores.

Regina Zilberman, em produção solo ou em coautoria com Marisa Lajolo, aparece em 9 dos 10 trabalhos analisados, embora seja a terceira em número de frequência de citações. Seu livro mais utilizado é “A literatura infantil na escola, seguido de Literatura infantil para crianças que aprendem a ler”. A autora, dentre outros aspectos, por um lado, chama a atenção para o sentido pedagógico e a intenção moralizante inerentes à literatura infantil desde seus primórdios e, por outro, a evidencia como registro histórico-cultural, que pode contribuir para a análise crítica da sua

¹⁰ Outros autores citados: Ianni; Azevedo; Saraiva e Saraiva e Mügge; Freire; Coelho; Barthes; Paulino e Paulino e Cosson, Gonçalves Filho; Colomer; Abramovich; Ana Maria Machado; Andruetto; Bartolomeu Campos de Queirós; Bourdieu; Compagnon; Goulart; Lhosa; Hunt; Pacheco.

própria natureza. Com isso, afirma a responsabilidade da literatura infantil na formação das crianças, quando se torna espaço de reflexão da condição pessoal do leitor (ZILBERMAN, 2003).

Discorrendo, ainda, sobre o papel educativo da literatura infantil, caracterizado, ao mesmo tempo, como instrumento de controle do imaginário das crianças e como mercadoria a ser consumida, Zilberman aponta que

Os laços entre literatura e escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (ZILBERMAN, 1985, p. 18).

Dois textos de Marisa Lajolo foram mais mencionados, dentre outros: o livro “Do mundo da leitura para a leitura do mundo”, e, em parceria com Zilberman, “Literatura Infantil Brasileira: história e histórias”, ambos em diferentes edições.

Várias argumentações das autoras perpassam os 8 trabalhos analisados, a exemplo das discussões sobre o estatuto da literatura:

Se vista como arte, a literatura deve cumprir o seu papel de formar e informar, tornando o leitor crítico e capaz de reconhecer as leituras ‘como fonte de prazer e sabedoria, que não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola’” (LAJOLO, 2000, p.7 apud T105, p. 25).

Outro exemplo é a discussão que as autoras fazem a respeito do termo “infantil”, relacionado à literatura:

Lajolo e Zilberman (1999, p. 11) frisam “o peso circunstancial que o adjunto infantil traz para a expressão literatura infantil” e defendem que a literatura para crianças não pode ser sinônimo de uma produção cultural inferior. A literatura infantil, cujo público de destinação são os pequenos leitores, não se furta à preocupação de garantir a presença do literário no texto para crianças.” (T16, p. 59)

O texto de Magda Soares mais reiteradamente citado em 8 trabalhos analisados é “A escolarização da leitura infantil e juvenil”. Nesse texto, discutindo as relações entre literatura e escola, ela chama a atenção para o conceito de escolarização inadequada da leitura literária:

Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica distorce a literatura, afastando, e não aproximando o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro, ao ler. (SOARES, 2011, p. 47)

O segundo texto dessa autora mais citado é “Alfabetização e Literatura”. Nesse artigo, a autora aborda pontos centrais sobre o processo de alfabetização e de que maneira a leitura literária pode contribuir para o processo de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando.

Os trabalhos de Antonio Candido são amplamente citados, com destaque para o livro “Vários escritos”, em edições de 1995, 2004 e 2011, notadamente o capítulo “O direito à literatura”. Oriundos de outras obras, “Direitos humanos e literatura” e “A literatura e a formação do homem”, entre outros, também aparecem em muitas citações.

A literatura como direito inalienável para todos e a literatura vista com capacidade de confirmar a humanidade são os dois princípios essenciais defendidos nesses textos. Jesus (T251), ao expor e sintetizar esses conceitos, assim se expressa:

De acordo com Candido (2011, p. 188) “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”, pois a literatura é entendida como “um instrumento consciente de desmascaramento”, de desvelamento das mazelas sociais. No entanto, o homem do povo, o pobre, é privado da possibilidade de conhecer e aproveitar das muitas leituras literárias. Para esta parcela da sociedade, ficam a literatura de massa, o folclore, a canção popular, o provérbio e a sabedoria espontânea, necessários, mas insuficientes, pois não dão conta de toda reflexão necessária à formação humana. Essa falta, esse impedimento de parte da sociedade ao acesso às obras eruditas, operam como um “mutilador da segregação cultural segundo as classes” (CANDIDO, 2011, p. 191). (T251, 2019, p. 69)

O texto de Rildo Cosson mais citado é *O espaço da literatura em sala de aula*, seguido do livro “Letramento literário: teoria e prática”. No primeiro texto, Ruggeri argumenta que Cosson

utiliza a palavra “espaço” no sentido de presença, de lugar que deve ser ocupado pela literatura nas salas de aula durante o ensino da Língua Portuguesa. Esse espaço, na concepção do autor, deve ser o mesmo destinado a outras atividades relacionadas ao ensino da língua, pois só assim a literatura pode servir para construir “os elos entre escola, língua sociedade”. (T105, 2016, p. 2)

texto, que se voltou para os fragmentos de discursos sobre literatura que circulam nos materiais já mencionados, a prática do professor com a formação da criança leitora no âmbito da escola também esteve presente e consta na nuvem.

Devido aos limites e propósitos deste artigo, cotejamos os 10 trabalhos analisados e não transcrevemos todos os trechos nos quais os termos foram localizados, mas fizemos seleção daqueles que julgamos serem mais representativos.

A partir da ancoragem em autores/obras considerados referências no tema literatura, alguns autores dos trabalhos analisados (T16 e T36) buscaram construir conceituações próprias.

Souza (T16, 2015, p. 55), por exemplo, esclarece que não tem a “preensão de encontrar respostas definitivas sobre o conceito de literatura, sugere-se aqui um exercício de tessitura de ideias que inspira um registro cartográfico da literatura infantil”. Nesse sentido, o autor argumenta que

Muitos pesquisadores apontam que a literatura avança para além desses limites e que a análise cartesiana da etimologia da palavra não contribui efetivamente ao debate. Em vez de buscar uma teoria que defina a literatura, apontando quais os textos são literários e quais não são, consideramos mais adequado pensarmos nas questões que tornam um texto literário, pois mesmo tendo a palavra escrita como matéria-prima, um texto literário tem matizes que o diferenciam de um texto científico, por exemplo. Dessa forma, em vez de discutir o que é literatura, preferimos conduzir o debate sobre o que traz literariedade para um texto. (T16, 2015, p. 57)

A partir do enfoque estético, da subjetividade presente no texto literário e das possibilidades de experiência humana, o autor argumenta que “A palavra literatura encerra em si mesma um convite à ideia de produção do efeito estético no leitor. (SOUZA, T16, 2015, p. 57).

Werlang (T36) também se ancora em Candido (1972) para argumentar sobre a subjetividade, o caráter estético e, ao mesmo tempo, a amplitude e limites dos próprios esforços de definição. Diz a autora: “A literatura, de modo geral, amplia e diversifica nossas visões e interpretações sobre o mundo e da vida como um todo, ao assumir como uma de suas funções a representação do real. Para Antonio Candido, o conceito de literatura é amplo [...]” (T36, 2015, p. 36).

O enfoque lúdico, aliado ao uso da literatura infantil enquanto recurso pedagógico, predominou nos trabalhos analisados (T29, T63, T104, T105, T111 e T172).

Gonçalves (T29, 2015) aborda o caráter lúdico da literatura infantil e enfatiza sua utilização pedagógica. Na definição de leitura deleite, por exemplo, a autora discute essa dupla utilização.

Entende-se por Leitura Deleite aqueles momentos em que realizamos uma atividade de leitura com os alunos, sem a preocupação pedagógica, ou seja, visando apenas proporcionar prazer, levar ao encantamento, ao encontro com a magia. Com essa atividade, busca-se apenas o aspecto artístico da literatura infantil. No entanto, ao escutar uma leitura, ainda que involuntariamente, muitos aspectos pedagógicos são trabalhados, tais como: ampliação do vocabulário, contato com diferentes gêneros e tipos textuais, percepção de que a linguagem utilizada na escrita muitas vezes difere da utilizada na fala, observação das marcas de pontuação demonstradas pelas pausas na fala do leitor, resolução de conflitos, a partir das vivências dos personagens. Enfim esses momentos, além de prazerosos, geralmente contemplam muitos aspectos pedagógicos. (T29, 2015, p. 33)

Pautada em Lajolo (1999), Serafini enfatiza o “papel crucial” da escola – e do professor – na formação de leitores, visto que “o texto literário apresenta-se como uma ferramenta eficaz em direção à articulação e

desenvolvimento de ações potencializadoras da competência leitora dos sujeitos” (T63, 2016, p. 50).

Nesse trabalho, a autora afirma que os professores alfabetizadores participantes da pesquisa destacaram que um dos pontos positivos do PNAIC foi “os materiais distribuídos gratuitamente, entre eles os livros de literatura infantil e os jogos didáticos, considerados pelos professores como ótimos materiais para se trabalhar em sala de aula” (T63, 2016, p.73). Desse modo, é possível notar a abordagem da literatura infantil enquanto recurso pedagógico. Ao discutir sobre a importância da literatura infantil na construção identitária e na valorização cultural do negro, Martinhago (T104) também se volta para o papel educação da literatura, principalmente a infantil.

a literatura infantil expressa um papel educativo, difundindo conceitos e práticas, permeados por normas e princípios de um ideal burguês. A literatura infantil se caracteriza como um instrumento de controle do imaginário das crianças e como uma mercadoria que precisa ser consumida por crianças que leem e que, portanto, tenham frequentado ou frequentem uma escola. É um rico campo de produção, circulação e apropriação cultural. (T104, 2016, p. 62)

Ruggeri (T105), em sua discussão sobre o trabalho com a literatura nas classes de alfabetização, assim se posiciona:

Entendo, na perspectiva desse estudo, que a literatura infantil deve fazer parte do cotidiano da sala de aula. Essa perspectiva é proposta quando se tem a literatura infantil como fonte de fruição, deleite e, com isso, a possibilidade de uma aprendizagem mais significativa a partir do desenvolvimento do imaginário promovido pelos livros literários. (T105, 2016, p. 5)

A autora defende que a escola precisa buscar uma “ação pedagógica que consiga estabelecer o lugar da literatura nas práticas de alfabetização, bem como reconhecer os equívocos que existem na concepção de leitura como mera decodificação” (T105, 2016, p. 25).

Frambach (T111) traz reflexões sobre a relação entre literatura e escola, apontando a relevância do papel do professor nesse contexto. A autora reconhece que

a leitura pode, sim, propiciar o prazer, o “deleite”. Entretanto, assumo a posição de que a obra literária não pode ser resumida a apenas essa possibilidade. Indo por essa direção, opto por reconhecer a potencialidade que a literatura tem de (trans)formação do leitor, seja ele criança ou adulto. Porém, para que essa transformação se efetue, é necessário que a leitura seja uma experiência e não um experimento. (T111, 2016, p.115)

A autora argumenta que a escola deve oportunizar a vivência da leitura literária, da experiência estética, de sua força humanizadora, relacionando a literatura ao processo educativo. Entretanto, Frambach corrobora a posição crítica de outros autores em relação à utilização da literatura com ênfase no caráter pedagógico.

observamos que a literatura surge apenas como uma das possibilidades para conduzir a uma utilização eficiente da língua e assim, reverter o fracasso escolar que estaria localizado especialmente no campo da leitura e da escrita. Por isso, concordo com Goulart (2007) e outros pesquisadores que reconhecem a importância da literatura na prática pedagógica, defendendo, no entanto, sua utilização não como ferramenta, e sim “como um grande centro de força”, especialmente nas classes de alfabetização, para a formação de leitores críticos [...]. (FRAMBACH, T111, p.73)

Nessa direção, T111 posiciona-se a favor da presença da leitura literária no contexto escolar, desde que seja empreendido um trabalho significativo com ela.

Em sua tese, Patricia Soares (T172), pautada em Bourdieu (1994), conceitua educação literária, entendendo-a como capital simbólico fundamental. De acordo com a autora,

O conceito ultrapassa o nível do ensino-aprendizagem da literatura, refere-se ao desenvolvimento de competências que permitem ao leitor, ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente (AZEVEDO, 2006; BLANCA-ANA, 2013) contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis (FREIRE, 1988). (T172, 2017, p. 152)

É possível constatar que, a partir de definições claras ou difusas nos trabalhos analisados, os autores assumem posições favoráveis em relação à presença da literatura (infantil ou não) no espaço escolar. Sua utilização, enquanto recurso pedagógico, é inclusive defendida, seja com enfoque em seu caráter lúdico, na experiência estética e/ou formação humana do leitor crítico.

Assumindo uma postura mais contundente, Jesus (T251) analisa a literatura no âmbito do PNAIC, tomando como objeto de estudo os cadernos de formação. A autora critica a abordagem e os exemplos dados aos professores alfabetizadores nos materiais, pois,

Dessa forma que a literatura assume uma função de mediadora em sala de aula, aliada aos componentes curriculares, sem que haja qualquer orientação acerca da literatura propriamente, ainda que este material seja de orientação aos professores alfabetizadores. Seria necessário, no conjunto das atividades de formação, um momento em que se pudesse discutir a literatura como direito, intrinse-

camente humanizadora e fazer a defesa do estudo da literatura em seus aspectos estético, lúdico, crítico, capaz de levar o aluno a refletir e tomar parte das questões que o envolvem na sociedade. (T251, 2019, p. 44)

Esse tensionamento entre uma concepção instrumentalizada/instrumentalizadora e funcional do uso da literatura e vivência e fruição estética, também tematizado em outros trabalhos já mencionados, é destacado no T251. Jesus assim se posiciona:

É preciso considerar que a função da literatura não é ensinar a ler. A literatura não tem essa obrigação. A literatura ensina muito mais; ensina a criar, a imaginar, a viver outros tempos, contudo de modo livre, sem regras ou obrigações. Dessa forma, se em tudo que ensina, ela ainda contribuir com a leitura estará cumprindo uma importante tarefa na formação do sujeito leitor. (T251, 2019, p. 76)

Na argumentação de Jesus, a autora compreende que a literatura “ensina” e, ao cumprir sua(s) função(ões), humaniza o leitor. Ela não é contrária à presença da literatura no contexto escolar, mas, sim, ao seu uso funcional.

O T34, embora contenha 108 ocorrências da palavra literatura (notadamente seguidas do termo infantil), não apresenta uma conceituação ou esboço de definição. Considerando que a dissertação investigou imagens de livros de literatura infantil e suas apropriações por professoras alfabetizadoras (T34, 2015, p. 10), Santos voltou-se para a definição do objeto livro, com ênfase para o de imagem, assim descrito:

A obra de literatura infantil é constituída em sua plasticidade de cores, variações de tamanho e distribuição das formas no espaço, figurativizações, estilos, bem como da escrita estruturada num jogo

de palavras. O livro no cotidiano, entre relações, ocupa um lugar, faz-se presença. [...] O livro infantil é objeto, produto das ações humanas, histórica e socialmente marcados. Produz sentidos e significados quando partilhado entre sujeitos. (T34, 2015, p. 76-77)

Em sua pesquisa, Santos constata que o uso de sequência didática se constitui como importante metodologia para, dentre outras aprendizagens, o desenvolvimento de uma educação para o sensível por meio da leitura das linguagens visuais, especificamente livros de imagens. Também em T34 vê-se a relevância dada ao trabalho com livros infantis e literários a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, os discursos sobre literatura ancoraram-se principalmente nos autores mencionados (Antonio Candido, Magda Soares, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Rildo Cosson). As produções dessas referências, presentes na maior parte das pesquisas que se voltam para a educação e a formação leitora, colaboram para amalgamar discursos que, a partir de definições claras ou lacônicas, assumem posições favoráveis em relação à literatura no contexto escolar. Também se constatou a defesa de sua utilização enquanto recurso pedagógico enfatizando o caráter lúdico, o direito à literatura, à experiência estética, à formação humana propiciada pela vivência do leitor com a obra literária. Foi possível identificar posições críticas quanto à utilização da literatura com ênfase no caráter pedagógico e descaracterizando (ou se distanciando) da sua produção enquanto arte, reduzindo-a ao aspecto instrumental para a alfabetização e ensino da língua materna.

Com relação à formação continuada ofertada aos professores, os trabalhos analisados denotam que o PNAIC instigou os participantes a levarem mais livros (literários ou não) para a sala de aula, para incluí-los em seus planejamentos, principalmente por meio de sequências didáticas. Dessa forma, o Pacto abriu espaço para a literatura, onde sua presença era pouca ou inexistente, principalmente com a otimização dos acervos de livros para crianças distribuídos durante a sua implementação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB/DAGE, 2012.
- BRASIL, Portaria MEC N° 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 129, Seção 1, p. 22, 2012.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Duas cidades: Ouro sobre azul. 4. ed. São Paulo: Rio de Janeiro, 2004. p. 171-193.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002. p. 81-90.
- CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: OLIVA, Aloízio Mercadante; FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (orgs.). **Direitos humanos e paz**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coords.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 55-68.
- LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. In: LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1985.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.
- SOARES, Magda. Instâncias de produção e instâncias de socialização do conhecimento: a pesquisa nos cursos de pós-graduação em educação e os trabalhos e comunicações apresentados nos GTs da ANPED. Trabalho encomendado apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1997.
- SOARES, Magda. Alfabetização e literatura. **Revista Educação**, São Paulo, Editora Segmento, 2010. Publicação Especial, n. 2, p. 12-29, 2010.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.
- ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil para crianças que aprendem a ler. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v.52, p.79-83, fev. 1985.

CAPÍTULO 17

AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA UMA MAIOR (E MELHOR!) UTILIZAÇÃO DAS OBRAS LITERÁRIAS E PARADIDÁTICAS NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Leila Nascimento da Silva

INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, uma vez que esse era considerado a idade prevista para finalizar o ciclo de alfabetização, quando o Programa foi lançado.

Ele teve seu início no ano de 2012 e encerrou suas atividades em 2017. Foi um programa que contou com uma ampla adesão por parte dos municípios, de todos os estados do país e significou um importante movimento formativo em nível nacional, pois possibilitou que professores de vários lugares discutissem a respeito de uma mesma concepção de alfabetização.

O MEC instituiu que as ações do Pacto iriam ser pautadas em quatro eixos de atuação:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;

2.materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;

3.avaliações sistemáticas e

4. gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012a, p. 5)

Assim, na ocasião da implantação do programa, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) adquiriu livros de literatura para ajudar os alunos no processo de aprender a ler e escrever e distribuíram para todas as turmas do ciclo de alfabetização, daqueles municípios que aderiram ao PNAIC. Essas obras passaram por um criterioso processo de avaliação e seleção, no qual estavam envolvidos especialistas da área de alfabetização e Literatura e professores alfabetizadores das redes públicas de ensino. Foram formadas seis coleções diferentes, cada uma com 35 livros, num total de 210 títulos literários. Segundo dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2012), os livros foram distribuídos a 85,2 mil unidades de ensino público em todo o Brasil, atendendo a, aproximadamente, 12,3 milhões de alunos do ensino fundamental.

Além desses acervos, o MEC já vinha distribuindo outros acervos de livros que também atingiam esse público do ciclo de alfabetização, tais como os livros literários distribuídos por meio do PNBE (Programa Nacional Biblioteca Escolar) e os Acervos complementares, do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), os quais são formados por livros escolhidos como um material complementar do conteúdo na intenção de introduzi-los, abordá-los ou aprofundá-los (são conhecidos também como livros paradidáticos). Ambos os programas têm como meta principal favorecer o contato das crianças com os livros.

No caderno de apresentação do PNAIC fica explícita a intenção de o programa contribuir para o conhecimento e a utilização desses acervos pelo docente, como pode ser visto nos objetivos presentes no referido caderno. Vejamos dois destes:

5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;

[...]

10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula. (BRASIL, 2012a, p. 28)

Os cursos de formação continuada realizadas no âmbito do Programa deveriam, então, indicar e orientar o uso dessas obras em sala de aula.

No tópico a seguir, temos a intenção maior de investigar as contribuições do PNAIC, no que se refere à qualidade dos acervos de obras literárias distribuídas no âmbito desse programa, bem como para uma maior (e melhor) utilização dos acervos de livros em sala de aula (PNAIC, PNBE e Acervos complementares). Como recorte de estudo, serão apresentados e discutidos os resultados de pesquisas (Dissertações e Teses), publicadas entre 2014 e 2019, que investiram na discussão sobre esse tema, na busca por verificar o que tais estudos sinalizam sobre essas possíveis contribuições.

De um total de 291 pesquisas encontradas sobre o PNAIC¹¹, em 12 pudemos encontrar, como um dos objetivos centrais, a análise dos acervos de livros distribuídos no âmbito do PNAIC e/ou a utilização, em sala de aula, dos diversos acervos de livros por influência das orientações dadas dentro do supracitado programa.

Esses 12 estudos foram publicados, especificamente, entre os anos de 2015 e 2019. Para chegarmos a eles, procuramos nos títulos, temas e objetivos, as seguintes palavras como descritores de busca: acervo, livro, PNLD e literatura. Primeiro foram encontrados 44 trabalhos. Realizamos a leitura dos resumos e das considerações finais destes e verificamos que apenas 12 versavam sobre o tema escolhido para o recorte acima apresentado. Estes

¹¹ O levantamento foi feito no âmbito da pesquisa maior, intitulada “Rede dialógica de formação continuada: avaliação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)”, da qual este subprojeto faz parte. Em uma planilha de *Excel*, reunimos as principais informações das pesquisas: título, autora, ano de publicação, tema, objetivos, metodologia, entre outras.

estudos serão identificados pela letra T (de trabalho), seguido de um número de identificação que será utilizado em todos os artigos dessa coletânea. Ao final da obra, encontra-se um quadro com todas as informações das pesquisas (título, autoria, instituição, ano de publicação, entre outros dados). A seguir, apresentaremos e discutiremos os resultados encontrados.

A QUALIDADE DOS ACERVOS DE LIVROS DISTRIBUÍDOS NO ÂMBITO DO PNAIC NO OLHAR DAS PESQUISAS

No levantamento feito, foi possível encontrar, entre as 12 pesquisas, 4 que abordam mais diretamente a questão da qualidade dos acervos distribuídos pelo PNAIC (T16, T76, T43, T97). Elas destacam aspectos diferentes dessa qualidade, mas todas teciam considerações positivas em relação às obras.

Souza (T16), por exemplo, buscou analisar o Acervo Complementar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros para crianças do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na intenção de entender

se todo livro produzido para as crianças era literatura infantil; Quais as características que garantem o status de literatura a um livro para crianças; Como diferenciar livros de literatura infantil dos livros infantis; e quais as contribuições que essas distinções trazem ao professor dos anos iniciais na formação para a leitura literária (T16, p. 166).

As análises dos acervos mostraram que nem todo livro produzido para crianças é literatura infantil, “pois existem aqueles com perfil exclusivamente pedagógico e instrucional” (T16, p.167), porém tanto no PNLD como nos acervos do PNAIC a maioria das obras trata, sim, de livros de literatura, se sobressaindo esse último, com 96% do acervo com esse perfil. A autora ressalta a importância desses livros para o processo de alfabetização:

A escolha por textos literários em sala de aula, em especial nas salas de alfabetização, traz contribuições significativas à formação de leitores, seja no desenvolvimento e ampliação do vocabulário, na fruição estética com o código escrito que estabelece uma relação lúdica com o aprender e na potencialização da imaginação e do olhar sensível sobre si mesmo e o outro. A literatura é um instrumento para ganharmos o mundo! (T16, p. 168).

A pesquisa ainda destaca que, no caso de Santa Catarina (local de trabalho das colaboradoras do estudo), a rede de ensino conta com alfabetizadoras muito bem “capacitadas” na área de atuação e que poderão utilizar, em seu trabalho, dois acervos (55 livros) destinados ao trabalho pedagógico e ao letramento literário em apoio ao livro didático; “material altamente qualificado e que ajuda a promover o acesso à leitura” (T16, p. 166). Este resultado ratifica a qualidade dos acervos de livros do PNAIC e que estes podem contribuir para ampliação do letramento literário pelas crianças.

Nessa mesma direção, Cella (T76) também enaltece a qualidade do acervo de leitura do PNAIC, afirmando que este “se apresenta como potencial de letramentos” (p. 112). Várias inquietações foram levantadas pela autora desse trabalho: “Como os livros de literatura infantil são explorados nos Cadernos de Formação do PNAIC, desde a perspectiva de seus componentes entendidos como um conjunto textual? Quais as potencialidades de letramento literário e visual, no acervo disponibilizado pelo PNAIC, destinado ao terceiro ano do ciclo de alfabetização?” (p. 14).

Na conclusão do estudo, encontramos a seguinte consideração:

Após a análise investigativa, é possível afirmar que as obras de Literatura Infantil oferecem muitas possibilidades para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita, enfatizando os letramentos. As indicações de prática pedagógica poderão, dessa forma, extrapolar as orientações oferecidas pelos Cadernos de Formação do Pacto. A visualidade constitui-se como linguagem e como narrativa que integra o texto como um todo. As histórias, apre-

sentadas nas obras de literatura infantil, por suas características da palavra literária, trazem aspectos e situações de natureza ficcional que levam a imaginação de seus leitores a vivenciar novas experiências ou rememorar conflitos do já vivido. A leitura propicia, portanto, a reflexão e o diálogo sobre a experiência humana, em um processo de troca e compartilhamento social de formação, propiciando a concretização do que entendemos como letramentos na educação: aquisição de competências de linguagens como exercício de práticas sociais e humanização (T76, p.112).

Além dos trabalhos acima mencionados, encontramos dois outros que somam elementos para ratificarmos a qualidade dos acervos de livros do PNAIC. São os estudos de autoria de Stefanelli (T43) e Cavalheiro (T97). O foco de atenção dessas pesquisas foi a questão do gênero e das sexualidades. Na pesquisa T43, o objetivo foi identificar a constituição de feminilidades nos livros para a infância que fazem parte dos acervos do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); já a pesquisa T97 buscou investigar no Manual do PNAIC, no Material de Formação de Professores e nas obras de literatura infantil distribuídas no âmbito do Programa, quais as possibilidades de discutir temas relacionados aos gêneros e as sexualidades, no espaço da sala de aula.

Como resultados, ambas concluíram que as obras permitem uma abordagem dessas questões de maneira pertinente:

[...] mesmo que as temáticas não estejam contempladas nos objetivos do programa, as possibilidades de promover as discussões sobre os gêneros e as sexualidades por meio dos livros, oportuniza à/ao professora/or abordar e trabalhar com essas temáticas em suas aulas, e dessa forma proporcionar uma reflexão sobre as práticas de subjetivação e discurso normativos referentes às características destinadas à sexualidade e ao gênero (T97, p.8).

Como podemos acompanhar, vários estudos evidenciam que os acervos de livros disponibilizados pelo Governo Federal como uma das ações do PNAIC se constituem como um rico recurso didático tanto para fins de ampliação do letramento literário e formação leitora como para ajudar na construção da identidade social das crianças.

OS IMPACTOS DO PNAIC NO USO DOS ACERVOS DE LIVROS LITERÁRIOS E PARADIDÁTICOS EM SALA DE AULA

Entre os resultados identificados por nossa pesquisa, encontramos estudos que sinalizaram questões importantes acerca da influência do PNAIC, no que se refere ao uso dos livros literários e paradidáticos nas salas de aula do ciclo de alfabetização. Foram elas: 1) O PNAIC influenciou uma maior frequência de uso de livros literários e paradidáticos em sala de aula; 2) O PNAIC contribuiu para melhorias na mediação docente nos momentos de exploração desses livros; 3) O PNAIC estimulou um movimento maior de criação de espaços de leitura na escola.

Dos 12 trabalhos encontrados, em 10 foi possível coletar informações que levantam indícios sobre a influência positiva do programa na utilização dos acervos (T16, T29, T34, T76, T79, T111, T149, T176, T236 e T251). De acordo com Gonçalves (T29), isso acontecia, principalmente, porque nos encontros de formação continuada se preconizava o uso desses recursos e, em vários momentos, também se vivenciava atividades com esses acervos, dentro dos momentos formativos com os professores, o que colaborava para uma maior aproximação do professor(a) com os acervos.

A seguir, vamos apresentar os resultados dessas pesquisas que nos permitiram identificar as três questões listadas acima.

O PNAIC INFLUENCIOU UMA MAIOR FREQUÊNCIA DE USO DOS LIVROS LITERÁRIOS EM SALA DE AULA

A presença da literatura infantil nas salas de aula de alfabetização pode significar um maior estímulo à leitura pelos alunos e ao prazer de ler, isso porque ela tem como principal finalidade gerar um encantamento do leitor com o mundo ficcional que lhe é apresentado.

Além desse aspecto, Brandão e Rosa (2005) salientam que a leitura de textos literários nas salas de alfabetização pode contribuir para a formação de leitores capazes de ler para além do que está na superfície textual:

[...] tanto a leitura diária de boas histórias, contos de fada, fábulas, poemas, quanto o diálogo que se estabelece entre o(a) professor(a) que encaminha a leitura e o seu grupo de crianças são, a nosso ver, elementos fundamentais para que essas se apropriem de estratégias de compreensão que mais tarde poderão ser aplicadas quando elas estiverem lendo, de forma independente, os textos de sua escolha (BRANDÃO; ROSA, 2005, p. 54).

Nos cadernos de formação docente do PNAIC, encontramos, em várias passagens, a indicação da utilização de livros literários e orientações sobre como potencializar esse uso em sala de aula. A unidade 2, por exemplo, foi dedicada principalmente a essas questões de planejamento.

Por reconhecer a importância da literatura infantil em sala aula, a maioria das pesquisas destacou, explicitamente, o aumento da frequência de uso dos acervos de obras literárias (e não literárias também) como uma das contribuições do PNAIC. Vejamos algumas dessas constatações:

A presença da literatura infantil, tão fortemente estimulada nos encontros de formação continuada do Pacto, foi demonstrada nas práticas das alfabetizadoras, através dos trabalhos apresentados por elas nos seminários municipais de 2013 e de 2014. (T29, p. 202 -203)

A ênfase na leitura deleite reflete a formação que os professores alfabetizadores receberam no PNAIC, em utilizar o acervo literário que compõem o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2010 e dos Acervos Complementares: Alfabetização e Letramento nas Diferentes Áreas do Conhecimento e,

ainda, outras literaturas na prática pedagógica em sala de aula. (T176, p. 80)

As três turmas tinham as caixas de livros com o acervo PNLD Obras Complementares e/ou Alfabetização na Idade Certa (AIC), no armário e, no período em que a pesquisadora estava nas salas de aula, todas as alfabetizadoras utilizaram esses acervos, porém, com diferentes objetivos e frequência. (T79, p. 78)

Muitas professoras, de todos os municípios, relacionaram os livros de literatura à criação das sequências didáticas, estratégia de trabalho proposta nos materiais do Pacto. Ao delas se valerem, as professoras planejam, organizam e articulam atividades de diferentes componentes curriculares, criando propostas mais integradas, significativas e distanciadas da repetição de modelos, dos textos para “ler e interpretar”. (T251, p. 133)

Como pudemos acompanhar, é possível perceber pelos trechos acima (e outros vários que identificamos) que os docentes estavam investindo o tempo pedagógico na exploração dos livros literários e paradidáticos em sala de aula, sobretudo ao longo dos anos em que o programa estava em curso. As observações realizadas nas turmas, as socializações feitas nos encontros formativos e nos seminários de finalização do ano puderam confirmar o importante papel do PNAIC no incentivo a esse uso frequente. Mas, para além da quantidade de utilizações, os estudos também mostraram uma melhoria na forma de mediar os momentos de exploração da literatura infantil em sala de aula. É o que vamos apresentar a seguir.

O PNAIC CONTRIBUIU PARA MELHORIAS NA MEDIAÇÃO DOCENTE NOS MOMENTOS DE EXPLORAÇÃO DOS LIVROS LITERÁRIOS E PARADIDÁTICOS

Reconhecemos que a entrada dos livros literários e paradidáticos na escola, sobretudo nas turmas de alfabetização, historicamente ocorreu numa busca de dar maior sentido para as leituras feitas pelas crianças

nesse processo de aprendizagem da língua. Isso porque, muitas vezes, o único contato com os textos que as crianças tinham acontecia por meio das cartilhas, e nelas o que se via era a presença de textos artificiais, lidos e escritos somente na escola, criados com o único propósito de “ensinar” uma letra/fonema ou família silábica.

Embora a presença desses livros em sala de aula seja um ganho real, muitos estudiosos alertam para a necessidade de não serem explorados apenas com a finalidade de alfabetizar, com o intuito de “retirar” deles palavras-chave para realizar explorações fonológicas ou grafofônicas (PAULINO, 2001; BRANDÃO; ROSA, 2005; LAJOLO, 2009).

Os resultados relatados pelas pesquisas do nosso *corpus* levantaram importantes indícios da contribuição do PNAIC na realização, pelos professores, de um trabalho com a Literatura infantil que colaborasse, mais efetivamente, para a formação leitora. Paulino (2001), por exemplo, esclarece que umas das finalidades da presença da Literatura infantil na sala de aula seria, justamente, contribuir para as crianças conhecerem os textos literários, em suas várias formas, autores, estilos, épocas. Ou seja, este contato ajudaria no desenvolvimento do chamado letramento literário.

Brandão e Rosa (2005) apontam para mais uma finalidade da literatura:

Outra finalidade seria a de recuperar, com base em conteúdos dos textos literários em toda a sua diversidade, a polissemia e a abertura para a interpretação do leitor, um modo dialógico de lidar com textos escritos. Ou seja, garantir uma leitura estética dos textos, menos preocupada com a recuperação literal e mais voltada à compreensão das entrelinhas, do que precisa ser inferido, do que pode ser associado às experiências vividas ou ao contexto em que o texto foi produzido (p. 51-52)

Vários trechos dos estudos evidenciaram melhorias significativas na qualidade das propostas que envolviam tanto a leitura de textos literários como dos textos que articulam conhecimentos de outras áreas (nos referimos aqui aos acervos do Programa Obras Complementares). Separamos alguns extratos que ilustram essa nossa percepção:

As duas professoras exploram, mesmo que de forma tímida, a natureza estética do livro de literatura infantil e o texto literário, articulando-o como um todo de sentido. Consideramos um avanço, pois os professores do Ensino Fundamental não receberam em sua formação referencial para o trabalho com o texto visual o que faz com que, na maioria das vezes, trabalhe as imagens do livro de literatura infantil como um texto secundário. Atribuímos esse avanço à Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC desenvolvida pela Universidade Federal do Espírito Santo, pois a mesma inseriu a temática do trabalho com o texto e, conseqüentemente, com as imagens do livro de literatura infantil, no cerne das discussões sobre alfabetização em todo o Espírito Santo. (T34, p. 199)

Portanto, por meio das interações com as professoras alfabetizadoras, nas entrevistas e observações, ficou claro que o Pacto, de fato, as tocou em vários aspectos. Elas demonstraram que a formação influenciou na mudança de atitude, no sentido de lançarem, aos seus alunos, um olhar mais atento, respeitando as diferenças e procurando garantir o direito de aprendizagem de cada criança. Para isso, proporcionaram o contato das crianças com diversos gêneros textuais em vários momentos, com diferentes objetivos, utilizando múltiplas estratégias para trabalhar a leitura e escrita na perspectiva do alfabetizar letrando. (T79, p. 151).

As professoras participantes das pesquisas acima relatadas parecem ter aproveitado bem os momentos formativos para repensar suas práticas, experimentar novas abordagens, construir conhecimentos específicos da área de leitura/literatura. Acreditamos que este é o papel da formação continuada. Muito além do que “dar receitas prontas”, é promover espaços de reflexão, de troca de experiências e socializações, e de aprofundamento teórico-prático.

Esse movimento formativo fica bem evidente no relato feito por uma das professoras envolvidas na pesquisa de Bastos (T79):

Azaleia, durante a segunda entrevista, relatou como se deu o contato com o acervo das OC12 e as estratégias de leitura que passou a utilizar após a formação: “Através do Pacto. Depois do Pacto. Antes eu não tinha esse conhecimento das leituras deleite, não tinha esse hábito de ler mesmo para meus alunos todos os dias, né? Aí, depois da formação do Pacto, que eu comecei a ter esse hábito de ler com eles, do cantinho da leitura” (Professora Azaleia, 1ª fase, 2ª Entrevista, junho/2015). (T79, p. 85)

Nesta pesquisa constatamos que, em várias ocasiões, as professoras participantes do estudo traziam estratégias de leitura vivenciadas nos encontros formativos para experimentarem em suas salas de aula. No caso aqui, a professora Azaleia mencionou a leitura deleite.

A leitura deleite é preconizada como estratégia formativa no caderno do PNAIC que trata da formação de professores, tendo como um dos objetivos favorecer o contato dos docentes com textos literários. De acordo com o documento, “o momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida” (BRASIL, 2012b, p. 29).

Vários estudos analisados discutem e trazem dados relativos a esses momentos de leitura deleite vivenciados pelos professores em suas salas de aula. Entre eles, destacamos o T111, T149, T176 e T236. Nestes predominam os aspectos positivos, embora algumas críticas sejam levantadas sobre esse momento de leitura.

Os quatro trabalhos mencionados sinalizam para a importância de o professor proporcionar o acesso à leitura de textos literários e reconhecem que o PNAIC impulsionou a frequência de realização desses momentos por meio da leitura deleite. Isso pôde ser verificado em vários fragmentos, tais como:

¹² Obras Complementares.

Ainda, o referido PNAIC incentiva a “leitura deleite” na condição de momento didático privilegiado de acesso às obras literárias enviadas para cada professor alfabetizador do país. É nesse Programa Federal PNAIC que é possível observar uma proposta de incentivo à leitura no ciclo de alfabetização, ação fomentada desde os encontros de formação continuada até a sala de aula, subsidiando os professores com acervo de livros literários para a organização do cantinho de leitura. (T149, p. 25).

Sobre a pergunta chave da minha pesquisa: “As atividades de Leitura Deleite realizadas nos Cursos de Formação Continuada de professores alfabetizadores do PNAIC modificaram as práticas de leitura desses professores? Como?”, posso responder que sim. Diria, inclusive, que houve muitas modificações, principalmente no trabalho em sala de aula. Uma das professoras afirmou que passou a ler diariamente, as outras professoras afirmaram que leem no mínimo três vezes por semana. Preparam a leitura, deixam que os alunos escolham qual livro querem ler ou ouvir a leitura oral. Incentivam para que os que estão melhor alfabetizados leiam para os que ainda não estão, as bibliotecas estão nas salas, ao alcance das crianças, mesmo a Professora 4 que não deixa as crianças manusearem os livros do acervo do PNAIC, tem em sua sala uma ótima biblioteca, a qual os alunos têm acesso. (T236, p. 109).

Esses dados levantam indícios claros do papel do PNAIC para a consolidação da leitura deleite, mesmo sabendo que tal estratégia já era preconizada em outros programas de formação continuada, como bem relembra Silva (T149):

Deve-se ressaltar que destinar momentos para a leitura fruição não é uma perspectiva inventada pelo PNAIC. É sim, uma orientação curricular que

consta de documentos oficiais e já foi tratada em Programa de Formação para Professores Alfabetizadores, a exemplo do Profa e do Pró-Letramentos que antecederam o PNAIC. (T149, p. 24).

Em um dos estudos, contudo, encontramos críticas ao programa por considerar que este restringe o trabalho com a literatura e isso ficaria evidente, supostamente, nos momentos de leitura deleite. Vejamos um trecho da crítica feita:

Entre as diversas estratégias metodológicas propostas pelo programa do PNAIC, está a denominada *Leitura Deleite*. Tal deliberação, neste programa, enfatiza a leitura literária como **mera estratégia para divertimento** ou apenas para que os professores conheçam as obras que estão disponibilizadas, sendo estas já indicadas previamente ou estritamente relacionadas com os temas a serem abordados nos encontros de formação. Embora reconheça a possibilidade de a literatura também poder encerrar tais objetivos, argumento que esta intenção precisa ser discutida nos encontros de formação continuada com os professores, a começar pelo termo *Leitura Deleite* que veicula uma concepção de leitura apenas por prazer, **o que pode desconsiderar a perspectiva humanizadora da literatura**. (T111, p. 198, grifos nossos).

Essa crítica não é compartilhada pelos demais trabalhos, *corpus* da nossa análise, pois, ao contrário do que está dito, eles apontam que há muitas contribuições do PNAIC para um trabalho com a literatura infantil em sala de aula. Na seção em que discutimos sobre a melhoria da qualidade da mediação docente apresentamos várias falas nessa direção. Interessante que, esse mesmo estudo, na mesma página em que levanta a crítica acima, reconhece as contribuições do referido Programa para a formação leitora. Vejamos:

Entretanto, apesar de ser uma estratégia formatada pelo programa, com intenções políticas subentendidas, esta se configurou como uma oportunidade de facultar a ampliação do acervo de leituras dos professores, tanto de obras do PNBE, prioritariamente, como também de outros livros de literatura infantil que eram escolhidos e apresentados pelas Orientadoras. Aliada a esta ampliação, esteve a possibilidade de discussão de critérios de qualidade e de sugestões de tratamento didático das obras infantis, o que proporcionou a reflexão sobre a importância da presença da leitura literária na escola desvinculada da leitura como pretexto para o ensino de conteúdos curriculares, do sistema de escrita alfabética e da compreensão leitora, apenas. Segundo as enunciações dos professores entrevistados, os momentos de leitura literária neste processo de formação oportunizaram o encontro com a arte literária, fomentando o reconhecimento de que este precisa ser proporcionado às crianças com o objetivo de formar leitores autônomos, que reconheçam as possibilidades de uma leitura para fruição, sem que isto esteja desvinculado com o trabalho ativo, consciente e planejado dos textos literários. (T111, p. 198).

No geral, os estudos analisados salientam aspectos positivos do Programa, no que se refere à questão da formação leitora. Contudo, uma crítica está bem presente em alguns desses trabalhos (T111, T176, T236): a necessidade de o PNAIC aprofundar mais a discussão sobre o trabalho com a Literatura infantil.

Consideramos que, na medida do possível, o programa buscou contemplar essa temática. Nos cadernos da formação é possível encontrar discussões sobre o papel do texto literário, para além da Leitura deleite, como por exemplo, nos textos da unidade 5 que discutem sobre a diversidade textual em sala de aula. Ainda se pode encontrar sugestões de leitura de obras pedagógicas e indicação de vídeos sobre o tema para ser

estudado pelos professores, nos encontros formativos, tais como sugere-se, no Caderno do ano 2, Unidade 5 (p. 47), assistir ao Programa “Literatura e temas transversais”, da TVE, com assessoria de Elizabeth Serra; ou então, no Caderno do ano 3, Unidade 2, quando se indica o livro “Literatura: ensino fundamental” (Coleção Explorando o Ensino, vol. 20), produzido pelo MEC, em 2010 e “que agrega vários textos sobre formação do leitor, com foco nas obras literárias. Os autores discutem sobre fundamentos do trabalho com Literatura e sobre procedimentos didáticos que aproximem os estudantes da esfera literária” (BRASIL, 2012, p. 42).

Reconhecemos a relevância do tema e concordamos que este merece um espaço maior nas formações continuadas das redes de ensino, porém o Programa teve sua continuidade cessada antes mesmo que seus resultados fossem avaliados e que desse tempo de se planejar novas ações formativas.

Mesmo com essas ressalvas, os estudos destacam as contribuições do PNAIC e alguns entendem que o objetivo principal do programa não era, especificamente, o trabalho com a literatura, entretanto isso não significa que ele não tenha gerado importantes contribuições para esse trabalho. Essa posição pode ser vista em Jesus (T251), por exemplo:

Pode-se afirmar que o PNAIC expressa uma resposta à necessidade de oferecer formação continuada para os professores alfabetizadores em sentido amplo e, também, quanto aos livros literários que chegam às escolas. É, nesse sentido, que o Programa tem ações destinadas aos acervos do PNBE e às Obras Complementares do PNLD. É claro que até pela dimensão e pelo que o próprio Programa apregoa, não é a literatura ou os acervos do PNBE seu foco principal. Não se propõe, portanto, uma formação para se trabalhar com tais acervos, longe disso. O PNAIC envolve, conforme será discutido neste trabalho, ações direcionadas à alfabetização dos alunos das redes públicas de ensino até os 8 anos de idade. Contudo, o fato de ter dentre seus eixos, um referente aos materiais didáticos, no qual o PNBE aparece como integrante, de contar com acervos específicos de literatura, bem como orien-

tações para o trabalho com a literatura, o PNAIC apresenta-se como uma fonte de pesquisa relevante pra se estudar as proposições oficiais que envolvem a presença da literatura na escola nos dias de hoje. (T251, 17-18).

A visível melhoria da ação docente, no que se refere ao trabalho com os textos (literários ou não) também resultou numa maior vontade de fazer com que os alunos ampliassem o contato com os livros. Os estudos apontaram nessa direção por identificarem um maior movimento de criação de espaços de leitura para as crianças, após o início das formações do PNAIC. Vamos conversar sobre essa contribuição na próxima seção.

O PNAIC ESTIMULOU UM MOVIMENTO MAIOR DE CRIAÇÃO DE ESPAÇOS DE LEITURA EM SALA DE AULA

A criação de espaços lúdicos de incentivo à leitura era uma das recomendações do Programa. No caderno da unidade 2, da Educação do Campo, por exemplo, podemos encontrar a menção a esses espaços:

Em relação à hora da leitura, ela pode ser realizada em diferentes lugares, de diferentes formas. Nas escolas do campo, diversos espaços podem se transformar em cantinhos da leitura. O fundamental é que sejam planejados momentos agradáveis, com boa seleção de obras literárias. (BRASIL, 2012c p. 20).

Na leitura dos trabalhos, vimos que vários (T29, T79, T149, T236) chegaram a destacar que os professores criaram espaços de leitura em suas salas de aula:

Outro fato observado é que uma das recomendações do Programa era a criação de espaços lúdicos de incentivo à leitura, denominados “cantinhos da

leitura”. Esses espaços são registrados nas fotografias dos ambientes alfabetizadores (T29, p. 203)

Outro fator importante acerca da promoção da leitura deleite nas turmas do ciclo de alfabetização trazidas pelo PNAIC é a disponibilização de acervos literários enviados às unidades escolares, por meio do Plano Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), como também pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD – Obras Complementares); o objetivo é a organização dos Cantinhos de Leitura – espaços promotores de contato com o livro e suas histórias, ambiente de legitimação do deleite literário. (T149, p. 27)

Como vemos, esses dados sinalizam para uma influência positiva do programa na criação desses cantinhos de leitura. O fato de os professores estarem envolvidos em um processo formativo que oportuniza o conhecimento das obras e orienta a utilização das obras literárias e paradidáticas, parece ter motivado os docentes a socializarem os livros com as crianças.

Os acervos de livros distribuídos pelo PNAIC, bem como aqueles referentes às Obras Complementares, geralmente estavam à disposição dos alunos e foram utilizados pelos professores com frequência. Porém, os resultados apontaram também para certos entraves em relação a essa criação. Bastos (T79) foi uma das autoras que fez menção a isso:

Paradoxalmente, nenhuma das salas em que estive durante a pesquisa tinha o cantinho de leitura, enquanto espaço constituído, permanentemente. O espaço era preparado a cada dia em que as professoras planejavam a leitura deleite, em que todos os alunos liam livros. Isso se deve ao fato de que no contraturno a sala era usada por outras turmas. Esse é um entrave que faz diferença para o letramento literário, porque os livros não ficam ao alcance das crianças para poderem realizar a leitura, e o local deixa de ser um espaço mais atrativo. (T79, p.85)

Isso nos faz pensar que não basta termos um programa de incentivo aos espaços de leitura na escola se os professores não tiverem melhores condições de trabalho, inclusive melhores condições estruturais, com um ambiente escolar mais favorável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desse texto surgiu na intenção de colaborar com as discussões acerca da avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O recorte dado centrou-se na análise das possíveis contribuições desse Programa para a formação leitora. Para tanto, apoiamos-nos nos resultados de pesquisas (Dissertações e teses) que abordaram essa questão. Por meio delas buscamos verificar se os acervos de obras literárias distribuídas no âmbito deste programa eram de qualidade e se o PNAIC influenciou positivamente as práticas docentes, no que tange a uma maior (e melhor) utilização dos acervos de livros em sala de aula (PNAIC, PNBE e Acervos complementares).

Os resultados evidenciaram que o Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa teve expressivas contribuições para os fazeres dos docentes alfabetizadores e podemos elencar aqui algumas: 1) Disponibilizou um acervo de livros literários de qualidade; 2) Oportunizou aos professores conhecerem mais de perto obras disponíveis para as escolas; 3) Incentivou a utilização dos acervos de livros, gerando uma maior frequência de uso; 4) Orientou práticas docentes para que buscassem a ampliação do letramento literário das crianças e, com isso, contribuiu para a melhoria da mediação docente no trabalho com a leitura; 5) Incentivou a criação dos espaços de leitura, favorecendo o acesso aos livros pelas crianças.

Em sua curta trajetória, o PNAIC se mostrou um programa com grande potencial para contribuir com os fazeres alfabetizadores. Todos os estudos analisados neste trabalho sinalizaram nessa direção. E se houve lacunas, pontos a serem mais bem explorados, o programa não teve a oportunidade de fazê-los. No cenário atual da nossa política de alfabetização, parece que não há mais espaço para propostas formativas que reconheçam o professor como profissional reflexivo e favoreçam as trocas de experiências entre eles.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. S. (orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. Literatura na alfabetização: que história é essa? *In*: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. S. (orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 27, de 25 de outubro de 2012: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 out. 2012. Seção 1, p.17-19.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 02/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012c.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

PAULINO, Graça. Letramento Literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 5, p. 117-126, 2001.

CAPÍTULO 18

APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ESTUDANTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O PNAIC

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Mônica Daisy Vieira Araújo
Valéria Barbosa de Resende

INTRODUÇÃO

A contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes é o foco deste Capítulo. Considerando a complexidade da alfabetização e suas múltiplas facetas (SOARES, 2016) e, ainda, as dívidas históricas do governo federal com a população brasileira em termos da alfabetização, é de se esperar que uma política de formação alcance resultados na aprendizagem; em vista disso, o PNAIC foi criado para fortalecer a meta 5 do Plano Nacional de Educação: alfabetizar as crianças até os 8 anos.

O Programa articulou a formação, materiais didáticos e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sendo que os próprios objetivos de avaliação em grande escala da alfabetização (ANA) não se limitam a verificar resultados, mas interpretá-los para fomentar políticas e dirimir desigualdades. No entanto, considerando-se apenas a evolução dos resultados de desempenho em teste em sua primeira aplicação, em 2013 e em 2016 – não o conjunto de variáveis sociais e pedagógicas que explicam desigualdades de desempenho –, os resultados da ANA foram usados para reconfigurar o PNAIC e, posteriormente, para justificar a sua extinção. No Plano Nacional de Alfabetização, lançado pelo governo em 2019, a interpretação dos resultados enfoca apenas a nuance da estagnação. As contradições continuam quando o próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ligado ao Ministério da Educação, proíbe, em 2021, a publicação de um estudo estatístico e quantitativo que revela aspectos positivos do PNAIC, conforme aponta

Alexandre André dos Santos: “quanto maior a proporção de professores participantes do PNAIC maior a média da pontuação de seus estudantes na Avaliação Nacional de Alfabetização em linguagem e matemática.” (SANTOS, 2021).

Outra fonte importante para verificar aprendizagens são as teses e dissertações, tendo em vista que, supostamente, trabalham com quadros teóricos, metodologias e contextos diferenciados. Assim, o objetivo deste artigo é discutir como a aprendizagem da leitura e da escrita é tratada nas teses e dissertações que envolvem o PNAIC. Compreendendo que a palavra “aprendizagem” envolve um conjunto amplo de conhecimentos, atitudes e valores, poderíamos nos perguntar, a partir do PNAIC: Aprendizagem de quem? Aprendizagem de quê? Que tipo de aprendizagem? As pesquisas poderiam evidenciar que aprendizagens são estas, assim como as condições que as geraram em diferentes regiões, municípios e escolas, para não individualizar a aprendizagem das condições sócio-históricas que a configuram e determinam.

Outras questões podem ser levantadas quando nos perguntamos: Que tipo de aprendizagem? Com correlações estatísticas, pode-se apreender melhores resultados dos estudantes na alfabetização? Quais aspectos da aprendizagem dos estudantes as pesquisas qualitativas poderiam apreender? Quais aprendizagens, considerando que se aprendem não apenas conhecimentos aferidos na dimensão cognitiva, mas também comportamentos, valores e atitudes relacionados ao mundo da cultura escrita? De que forma essas aprendizagens foram analisadas e haveria um antes e um depois? Quais aspectos das aprendizagens foram considerados: os relacionados aos usos da escrita ou apropriação do sistema alfabético, entre outros? Estas foram perguntas que guiaram nosso olhar sobre os dados.

OBJETIVO DO LEVANTAMENTO E METODOLOGIA DE SELEÇÃO DOS TRABALHOS

O objetivo deste estudo foi analisar teses e dissertações que contribuíssem para verificar o alcance de aprendizagem dos estudantes em leitura e escrita, utilizando a análise de conteúdo e pesquisa bibliográfica. Esta pesquisa é um recorte de pesquisa nacional que partiu da localização e leitura dos resumos de 291¹³ teses e dissertações sobre o PNAIC, o que gerou um conjunto de categorias iniciais e subcategorias, apresentadas em uma planilha com informações relativas a temas tratados, objetivos dos trabalhos, metodologia

¹³ No *corpus* da pesquisa nacional, foram localizados 291 trabalhos, que estão numerados ao final desta obra como T01 a T291. Neste texto, as obras citadas receberão a numeração adotada na pesquisa geral.

e resultados/conclusões. No item “Impacto sobre a aprendizagem dos estudantes”, em vários componentes, a ocorrência de trabalhos frente ao total de teses e dissertações sobre o PNAIC identificados no projeto – 291 – foi de 9%, taxa relativamente baixa. Neste conjunto, selecionamos a subcategoria “Proposições metodológicas do PNAIC que favoreceram as aprendizagens dos alunos em Leitura e escrita”. Para a busca, utilizamos a planilha geral que resume dados da pesquisa nacional, a partir do termo *aprendizagem*.

Foram selecionados 17 trabalhos e, nestes, 6 se referiam a matemática e 1 a educação física. Fizemos um segundo movimento na mesma planilha, localizando a palavra aprendizagem que se referia a objetivos e resultados e que mencionava melhoria da aprendizagem. Com este critério, chegamos a 9 trabalhos, mas, ao verticalizar para aprendizagem da leitura e escrita, reduzimos o *corpus* a 4 trabalhos, que serão discutidos a partir de algumas categorias.

ANÁLISE GERAL DOS RESULTADOS

Na análise, verificamos que 3 das 4 pesquisas são de campo e apenas 1 documental, e que foram defendidas nos anos 2017 e 2018, portanto, após o final da última edição do PNAIC. Os objetos de aprendizagem giram em torno do desenvolvimento da formação de leitores, da apropriação do sistema de escrita alfabética, da leitura e produção de textos de estudantes que pertenciam às escolas cujas professoras alfabetizadoras haviam participado do PNAIC.

A escala vai do micro, como 2 turmas (uma do 2º ano e outra do 3º ano) do município Brejo da Madre de Deus (Pernambuco), em Souza (2018)¹⁴, ou turmas de crianças dos três primeiros anos iniciais do ciclo de alfabetização (CLARINDO, 2018¹⁵), a escalas maiores, como 146 crianças do 3º ano da rede pública municipal de Guaíba/RS em (PRATES,¹⁶ 2017) e todas as escolas do município de Pelotas participantes da ANA (2013, 2014, 2016) feita por CRUZ¹⁷ (2018). A seguir, apresentamos o Quadro 1, construído com base em algumas categorias iniciais para análise, surgidas das perguntas iniciais.

¹⁴ O trabalho de Souza (2018) será citado com o número 246, a partir da 2ª citação, e pode ser consultado na tabela geral apresentada ao final desta obra.

¹⁵ O trabalho de Clarindo (2018) será citado com o número 245, a partir da 2ª citação, e pode ser consultado na tabela geral apresentada ao final desta obra.

¹⁶ O trabalho de Prates (2017) será citado com o número 171, a partir da 2ª citação, e pode ser consultado na tabela geral apresentada ao final desta obra.

¹⁷ O trabalho de Cruz (2018) será citado com o número 188, a partir da 2ª citação, e pode ser consultado na tabela geral apresentada ao final desta obra.

Quadro 1 - Síntese dos resultados

Autor/ano objetivo	Aprendizagem de que?	De quem?	Instrumentos	Forma de aferição do resultado	Resultados
<p>CLARINDO (2018) Descrever e analisar as relações entre práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública de Pelotas, vinculada ao PNAIC. (245)</p>	<p>Leitura e Sistema Alfabético.</p>	<p>Estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.</p>	<p>Produções textuais, testes psicogenéticos diagnósticos e testes integrados das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC). Registros do caderno de planejamento das professoras das três turmas e das observações realizadas pela pesquisadora</p>	<p>A autora contabilizou a quantidade e os tipos de atividades realizadas ao longo do ano pelas turmas de 1º a 3º ano.</p>	<p>Há relações entre as práticas desenvolvidas na sala de aula com leitura e o desempenho no teste, uma vez que as práticas relacionadas ao SEA foram mais focadas na identificação de letras e palavras durante o ano e houve pouca frequência nas atividades de leitura e interpretação em sala de aula, sem sistematização.</p>
<p>CRUZ (2018) Investigar as mudanças ocorridas para a construção do aluno leitor, no âmbito das políticas públicas federais, por meio dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, em específico, o PNAIC no eixo avaliação em leitura. (188)</p>	<p>Leitura</p>	<p>Estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>Análise dos resultados de três edições da ANA, a partir de relatórios do município de Ponta Grossa/Pr. (72 escolas).</p>	<p>Foram estabelecidas três categorias: a) indicadores da formação docentes; b) política de avaliação no contexto da ANA; compreendendo o teste de leitura e c) a leitura como referência na ANA; uma análise comparativa dos resultados segundo quatro critérios que emergiram do levantamento dos dados nos testes de leitura da ANA em 2013, 2014 e 2016.</p>	<p>Os resultados mostraram que houve avanços na formação do leitor e na formação de professores, mas não se pode comprovar que os índices tiveram elevação em decorrência na participação nos cursos de formação oferecidos pelo PNAIC, porque o contexto das escolas é construído a partir de vários condicionantes. No que se refere à construção do aluno leitor, verificou-se que 69,4% dos alunos demonstraram crescimento na aprendizagem da leitura, contudo a formação do leitor crítico carece de mais ações para o desenvolvimento da leitura crítica.</p>

<p>PRATES (2017) Descreve e analisa o desempenho de leitura e escrita de palavras isoladas e pseudopalavras, bem como as rotas preferenciais de leitura de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental. (171)</p>	<p>Leitura e escrita de palavras</p>	<p>146 estudantes do 3º ano (idade média de 9 anos) da rede pública municipal de Gualba/RS</p>	<p>Tarefa de Leitura de palavras e pseudopalavras e Prova de escrita sob ditado aplicados individualmente pela pesquisadora</p>	<p>Foram selecionadas 146 crianças de 15 escolas, sendo 75 meninas e 71 meninos. Foi feito cálculo de frequência média de erros. Os resultados foram analisados usando estatística descritiva, análise multivariada e testes de correlação.</p>	<p>Desempenho melhor na leitura com indícios de um equilíbrio entre as duas rotas. O desempenho na escrita foi abaixo do esperado (predomínio da rota fonológica) para as crianças em fase final da alfabetização; indicando falhas no ensino sistemático de língua portuguesa.</p>
<p>SOUZA (2018) Compreender os saberes-fazeres mobilizados em sala de aula por duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental cujas práticas de ensino são consideradas bem-sucedidas. (246)</p>	<p>leitura e escrita de palavras; produção de texto</p>	<p>diagnoses aplicadas nas duas turmas (2º e 3º ano); do município Brejo da Madre de Deus Pernambuco</p>	<p>escrita de palavras; leitura de palavras; produção textual (relato de situações cotidianas) e leitura de texto (convite para o 2º ano e fábula para o 3º ano), com questões objetivas para responder.</p>	<p>Os critérios utilizados para seleção das professoras consideradas bem-sucedidas são: indicação de seus pares, orientadores de estudo do PNAIC, gestores, coordenadores pedagógicos e pais de alunos.</p>	<p>As professoras tateavam maneiras de alfabetizar letrando e, em alguns momentos, faziam uso de estratégias tradicionais no sentido de garantir a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e, ao mesmo tempo, reconheciam as potencialidades do trabalho com os gêneros textuais.</p>

A partir das categorias definidas no Quadro 1, buscamos interpretar os resultados em quatro categorias, descritas a seguir:

a) Com qual concepção as pesquisas avaliam o sucesso dos estudantes

As pesquisas analisadas partem de uma concepção de sucesso baseada na progressão do desempenho dos estudantes, em avaliações locais e nacionais, em diagnósticos feitos com instrumentos próprios da pesquisa e por meio da análise das práticas de professoras alfabetizadoras participantes de formação continuada em serviço, ofertados pelo município e/ou pelo governo federal. A tentativa das pesquisas foi avaliar, também, o sucesso dos estudantes, por meio do desempenho das professoras alfabetizadoras, numa concepção de que há correspondência direta entre saberes adquiridos na formação, sua aplicação prática e a aprendizagem dos alunos, visão baseada na racionalidade técnica que autores como Anne-Marie Chartier (2010) discordam. Além disso, uma concepção de sucesso vinculada a resultados de avaliações externas e saberes das professoras alfabetizadoras pode não gerar dados suficientes para verificar o sucesso dos estudantes, pois se baseia apenas em habilidades avaliáveis em provas objetivas em larga escala.

O trabalho de Cruz (2018, n. 188), que busca relacionar resultados dos alunos e formação recebida, indica que, em 45,8% das escolas, houve aumento na formação docente e na proficiência em leitura das crianças; em 20,8% das escolas, os índices de formação docente e de proficiência diminuíram. Esses índices mostram que, em quase 70% das escolas, há uma relação direta entre formação docente e aumento da proficiência em leitura. Entretanto, o que se mostra intrigante é o fato de, em 23,6% de escolas em que a formação docente diminuiu e a proficiência aumentou, em 9,8% em que a formação aumentou e a proficiência diminuiu. Isso mostra que apenas o aumento na formação não garante necessariamente o aumento da compreensão leitora e que há lacunas e fragilidades na formação docente. Os resultados parecem contraditórios, mas o que se mostra é a complexidade de fatores que explicam a aprendizagem. Se a formação joga um papel, há outras variáveis envolvidas. .

Na pesquisa de Clarindo (2018, n. 245), é verificado se as professoras se apropriaram dos saberes ensinados no PNAIC e se esses conhecimentos estão presentes nos tipos de atividades criadas para os estudantes. Na análise dos resultados, a autora informa que predominam na sala de

aula pesquisada as atividades em torno de letras, sílabas e palavras e que as atividades de leitura de textos têm pouca ocorrência ao longo do ano e, quando ocorrem, são para contextualizar as atividades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Clarindo (2018, p.145) pondera: “pelos dados levantados, que este tipo de articulação entre as atividades realizadas e os anos escolares não pode ser verificada, seja no que diz respeito ao SEA, seja no que se refere às práticas que envolvem textos na escola”. A autora conclui que a aprendizagem dos alunos se concentra na apropriação do sistema de escrita, e, para ela, deveria incluir todos os direitos de aprendizagem estabelecidos pelo PNAIC e a progressão ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A investigação n. 246 relaciona o sucesso das crianças à concepção de alfabetização e práticas das professoras consideradas bem-sucedidas, tendo como critérios a indicação dos coordenadores pedagógicos, orientadores de estudo do PNAIC, da direção da escola, dos pares e pais de alunos. O sucesso na aprendizagem da leitura e escrita relaciona-se à compreensão das professoras alfabetizadoras de que alfabetizar letrando traz melhores resultados para a aprendizagem das crianças.

No estudo n. 171, a autora parte da sua experiência como fonoaudióloga educacional da Secretaria de Educação de Guaíba/RS e as “questões relacionadas ao aumento do contingente de alunos com desempenho inadequado de leitura e escrita” (PRATES, 2017, p.14). O foco é posto no paradigma fonológico e a aprendizagem é avaliada na leitura e na escrita a partir do tipo de estratégia que o estudante usa para realizar a leitura (rota fonológica e rota lexical). Este conhecimento, para a autora, é considerado um pré-requisito para “a prevenção, identificação e tratamento das dificuldades de leitura e escrita” (PRATES, 2017, p.13).

Em síntese, os critérios para avaliação da aprendizagem são diferentes, bem como são diferenciadas as concepções com as quais as pesquisas avaliam os resultados. As pesquisas identificadas vão da comprovação direta de um tipo de aprendizado de apenas um aspecto que compõe a alfabetização, até a produção de inferências sobre o que se aprende partir do que se supõe que as professoras aprenderam. Isto mostra a complexidade envolvida no levantamento e análise de aprendizagens e a necessidade de integração de pesquisas para avaliar o seu alcance.

b) Quais são os instrumentos de análise dos resultados dos estudantes?

Os instrumentos de análise utilizados para verificar os resultados dos estudantes foram avaliações e diagnoses realizadas em sala de aula, aferindo eixos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, produção e leitura de textos, em períodos distintos do ano letivo ou apenas em um período, ou a partir dos resultados dos estudantes na Avaliação Nacional da Alfabetização. Notamos que são isolados certos eixos/habilidades que compõem os direitos de aprendizagem, conforme apontados no PNAIC, e não encontramos pesquisas que deram conta de todos eles.

Na pesquisa n. 188, o principal instrumento foi o resultado de três aplicações da ANA (2013, 2014, 2016) e foram criadas três categorias para analisar os resultados desta avaliação, em grande escala, no município de Ponta Grossa/PR: indicadores de formação docente, a política de avaliação no contexto da ANA e os resultados em leitura. Na verdade, a autora se valeu dos resultados das provas divulgados por escolas e no município, do perfil de formação divulgado no relatório do INEP, para que, ao cruzar os dados, pudesse verificar os impactos do PNAIC na formação de leitores no referido município.

Na pesquisa n. 245, foram usadas testagens psicogenéticas com ditados, produção de textos espontâneos e uma avaliação de leitura de palavras, pseudopalavras e textos em dois momentos do ano, envolvendo três turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na investigação n.246, foram realizadas diagnoses em leitura e escrita: escrita de 10 palavras, a partir de autoditado (apresentação de figuras); leitura de 8 palavras, a partir da apresentação de figuras, com a escrita de 4 palavras parecidas, e a criança deveria assinalar uma resposta que considerasse correta. A produção de texto foi realizada apenas com as crianças que apresentaram relação som-grafia na escrita de palavras e consistia em um relato de situações cotidianas. A leitura de texto foi feita com as crianças que acertaram 6 ou mais palavras e consistia na leitura de um convite (2º ano) e de uma fábula (3º ano), devendo responder questões objetivas sobre o texto lido.

Na pesquisa n. 171, não foi feita observação das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, porque partiu-se do pressuposto de que essas práticas estariam em consonância com a concepção de alfabetização e letramento defendida no PNAIC (PRATES, 2017, p.34). No entanto, a autora isolou um aspecto do processo, a leitura e a escrita de palavras,

por acreditar que não há investimento nessas habilidades na referida formação.

Quanto aos aspectos metodológicos, a produção dos dados varia entre o qualitativo e o quantitativo, prevalecendo o primeiro. As pesquisas têm formas diferentes de levantamento dos dados, como: aproveitamento dos resultados quantitativos publicados pelo INEP, análise de atividades que prevalecem em sala de aula, realização de diagnoses, aplicação de testes de fluência em leitura, autoditado, escrita de palavras e textos. Apenas uma das investigações fez coleta de resultados em períodos diferentes, visando comparar desempenhos. As pesquisas nem sempre incidem sobre todos os eixos que compõem a alfabetização na sua relação com o letramento. Esta diferença na metodologia, que também se relaciona a diferentes pontos de partida, precisa ser considerada ao se pensar no desafio que é estabelecer melhor alguns parâmetros para pesquisar aprendizagens.

c) Correlaciona prática das professoras aprendidas no PNAIC com resultados dos estudantes?

As pesquisas buscaram comparar os resultados das formações continuadas em serviço ofertadas no âmbito nacional e local com o desempenho dos estudantes. Os resultados de três pesquisas analisadas neste artigo, 246, 188, 245, apontam a impossibilidade de relacionar, totalmente, os impactos das formações continuadas feitas por professoras em serviço com o desempenho dos estudantes, corroborando o que dizem autores como Anne-Marie Chartier (2010).

Embora toda formação vise alcançar resultados com os estudantes, são os professores os sujeitos de aprendizagem de uma formação e esta aprendizagem se refere a saberes sobre o campo, saberes sobre a didática e expertise para aplicá-las. Vários autores que subsidiam a investigação sobre formação, como Tardiff (2013), nomeiam estes saberes como saber profissional – relativo à formação e às articulações teoria e prática, saber das disciplinas – saberes curriculares, oriundos do ambiente universitário, a partir dos programas que os professores precisam aplicar o saber da experiência; específicos do trabalho diário em sala de aula e do conhecimento do meio. Podem ser várias as classificações dos saberes, mas muitas aprendizagens não se referem a todos os níveis, embora um modelo de racionalidade técnica considere que as repercussões seriam automáticas.

Assim, não podemos fazer relação direta entre aprendizagem dos professores e aprendizagem dos alunos.

Na pesquisa n. 188, por exemplo, constatou-se que os resultados apontaram quatro tipos de correlações nas escolas do Município de Ponta Grossa, quais sejam: a) escolas cujos índices de formação e leitura aumentaram; b) escolas cujos índices de formação e leitura diminuíram; c) escolas cujos índices de formação docente diminuíram e os índices de proficiência em leitura aumentaram; d) escolas cujos índices de formação docente aumentaram e índices de proficiência em leitura diminuíram.

Segundo a autora,

[...] não se pode afirmar que os resultados da ANA, especificamente de leitura [...] estejam atrelados aos cursos de capacitação aos docentes oferecidos pelo PNAIC, pelo contrário, são muitos fatores que influenciam o desenvolvimento de potencialidades no eixo da leitura (CRUZ, 2018, p.127).

No entanto, o percentual apresentado nesta correlação entre aumento da formação e melhoria no resultado de leitura, para as escolas categorizadas como A (45, 8%), é muito significativo, pois diminuíram os índices 1 e 2 e aumentaram os índices 3 e 4 da ANA. Nas escolas classificadas como B (20,8%), cujos índices de formação e leitura diminuíram, totalizando os dois tipos de escolas, 66,6% reforçam a importância da variável formação.

Por outro lado, é intrigante o resultado mais negativo para as escolas categorizadas como C (23,6%), que relaciona a diminuição de formação nos projetos de formação do Município, do Pró-Letramento e do PNAIC, com o aumento de proficiência dos estudantes em leitura e as escolas classificadas como D (9,8%), nas quais os índices de formação docente aumentaram e os índices de proficiência em leitura diminuíram, totalizando 33,4%. Esses dados merecem uma investigação aprofundada de outras variáveis.

Os resultados da pesquisa n. 245 apontam para uma compreensão do uso de gêneros textuais diversificados no planejamento das professoras, conforme orientações contidas em diversos programas de formação de professores, inclusive o PNAIC. Entretanto, falta um planejamento para o

ensino de estratégias de leitura e as atividades em torno da apropriação do sistema de escrita alfabético gira em torno de letras e palavras.

Segundo Clarindo (2018, p. 145):

A partir dos dados apresentados, pode-se inferir que é possível estabelecer relações entre as práticas desenvolvidas na sala de aula com leitura e o desempenho no teste, uma vez que as práticas dos SEA foram mais focadas na identificação de letras e palavras durante o ano letivo e houve pouca frequência nas atividades de leitura e interpretação em sala de aula, sem evidenciar sistematicidade nessas práticas.

A autora revela que as práticas pedagógicas de leitura focaram em estratégias de leitura de localização de informação explícita no texto, destoando das práticas de formação do PNAIC das quais as professoras das turmas participaram.

O estudo n. 246 mostra que as professoras alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas compreendem que alfabetizar letrando traz melhores resultados para aprendizagem dos alunos, mas que elas “tateavam maneira para alfabetizar letrando”, pois em alguns momentos faziam uso de metodologias consideradas tradicionais, quando utilizavam o “texto como pretexto” para garantir a apropriação do sistema de escrita, ortografia, gramática e outros conteúdos de língua portuguesa, como por exemplo, identificar palavras de textos, segmentar e contar as sílabas das palavras e associar palavras que rimam.

Por outro lado, a formação do PNAIC garantiu que as professoras alfabetizadoras incorporassem em seus saberes-fazerem: a necessidade de incluir as crianças em práticas leitoras (individual ou feita pela professora); a interpretação oral e escrita de textos visando a apropriação dos gêneros textuais estudados e a estimulação da compreensão leitora; a importância de as crianças terem conhecimentos dos gêneros textuais mesmo antes de estarem alfabetizadas, o que significa que as professoras reconhecem que a alfabetização não é pré-requisito para o desenvolvimento de práticas mais voltadas para o letramento. Dessa maneira, pode-se afirmar que as crianças teriam maiores oportunidades de aprendizagem de outros conhecimentos.

Na pesquisa n. 171, é feita a correlação entre o desempenho das crianças nas tarefas de leitura e escrita de palavras e pseudopalavras e a formação desenvolvida no PNAIC, que enfatiza alfabetizar na perspectiva letrando. Os resultados na leitura mostram que, dos 146 escolares avaliados, 52% apresentaram desempenho considerado adequado e 48% apresentaram desempenhos classificados entre alerta para déficit e déficit moderado a severo (PRATES, 2017, p. 48). Na tarefa de escrita de palavras e pseudopalavras, do total da amostra, apenas 2 escolares (1,4%) foram classificados com desempenho considerado alto; 96 (65,8%) foram classificados com desempenho médio; 18 (12,3%) foram classificados com desempenho baixo; e 30 (20,5%) foram classificados com desempenho muito baixo (PRATES, 2018, p. 57). O estudo concluiu que:

Há uma grande variabilidade de desempenho na leitura e na escrita de palavras isoladas e pseudopalavras entre escolares da mesma escola, bem como os escolares das diferentes escolas municipais que aderiram ao PNAIC. Observou-se que, embora os professores tenham participado das formações continuadas, o ensino em sala de aula não garantiu que se atingissem os direitos de aprendizagem estabelecidos pelo PNAIC para escolares que estão concluindo o ciclo de alfabetização pertencentes à rede municipal de ensino de Guaíba/RS (PRATES, 2018, p.79)

É difícil relacionar aprendizagens dos professores com resultados dos alunos, considerando as complexidades das transposições didáticas ou das formas de aprender dos professores e, também, os aspectos qualitativos envolvidos no perfil dos docentes, na natureza dos cursos de formação implementados por cada rede, nas condições de trabalho, no perfil das crianças. No entanto, a formação contínua é um direito dos alfabetizadores, que vão se apropriar dos conhecimentos e tatear ou acertar nas escolhas metodológicas. Numa perspectiva quantitativa e estatística, o estudo de Santos (2021) mostra que é possível fazer correlações e que os resultados da ANA melhoraram para os alunos cujos professores foram cursistas do PNAIC. Isso indica que temos que tornar públicos os resultados exitosos e reforçar nossos compromissos com a qualidade da alfabetização e com o fortalecimento de políticas públicas de formação continuada.

d) Aprendizagem de quê?

A aprendizagem aferida nas pesquisas analisadas se relaciona às capacidades de apropriação do sistema de escrita alfabética, como letras, sílabas e palavras, e capacidades de produção e interpretação do texto. Entretanto, os resultados da pesquisa n. 245 revelam que as atividades de leitura relacionadas à localização de informação se mantêm em todas as três turmas dos anos Iniciais do Ensino Fundamental e as demais capacidades de leitura são mais esporádicas e descontínuas.

A leitura em voz alta e todas as atividades que este ato pode proporcionar na sala de aula, não apareceu como opção para qualquer dos anos analisados. A interpretação de frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas lidas por outro leitor experiente, bem como o estabelecimento de relações entre textos verbais e não verbais também não foram observados. O uso do dicionário, a fim de que significados das palavras e acepções mais adequadas ao contexto de uso pudessem ser exploradas, não se verificou nas etapas em que a escrita alfabética já estava sendo empregada pelas crianças. (CLARINDO, 2018, p.140)

Podemos verificar que as concepções de alfabetizar letrando contidas no PNAIC, bem como as discussões sobre o ensino sistemático para garantia de direitos de aprendizagem de leitura, não foram incorporadas nas práticas das professoras que participaram dessa pesquisa.

A pesquisa de Cruz (n.188) buscou verificar os impactos da formação do PNAIC na aprendizagem relacionados ao eixo da leitura, a partir da análise dos resultados da aprendizagem da leitura dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental aferidos na ANA.

Na pesquisa n. 246, os saberes-fazeres das duas professoras evidenciaram a necessidade e potencialidade do trabalho com gêneros textuais em sala de aula, explorando textos como poemas, convites, bilhetes, biografias, fábulas e outros.

[...] realizavam atividades com vista ao desenvolvimento da capacidade leitora, proporcionavam momentos de leitura deleite, questionavam os alunos sobre as características dos gêneros apresentados, e, a partir dos textos, proporcionavam situações/atividades voltadas para o sistema notacional e de outros conteúdos. Além disso, apesar de um número restrito, percebemos que as professoras pareciam reconhecer a importância de proporcionar momentos de produção textual dos gêneros estudados em sala de aula, que em sua maioria ocorreram coletivamente (SOUZA, 2018, p.250).

Na investigação n. 171, é feito um estudo do desempenho em leitura e escrita de palavras e pseudopalavras isoladas, considerando esse conhecimento como pré-requisito para a fluência e compreensão na leitura e produção de texto. O esperado é que as crianças que concluem o 3º ano do ciclo da alfabetização utilizem as duas rotas (lexical e fonológica). Nessa pesquisa, podemos aferir que a autora isola dois tipos de habilidade, o que a política de formação do PNAIC não apregoa.

A partir da análise das quatro pesquisas, nota-se que a pesquisa de Souza (n.246) explorou mais elementos da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, focalizando os eixos da apropriação do sistema, leitura e produção textual, correlacionando alfabetização e letramento.

Os estudos de Clarindo (n.245) e Cruz (n.188) procuram relacionar a formação do PNAIC às práticas de sala de aula e resultados em testes de leitura – PROLEC e ANA, respectivamente. Nas duas pesquisas, evidenciam-se as fragilidades quanto à formação do leitor crítico, ou seja, no trabalho com a leitura faltou planejar atividades que articulassem a dimensão da decodificação com elementos contextuais e implícitos, favorecendo a compreensão leitora. Já na pesquisa de Prates (n. 171), há uma redução do eixo da leitura e da escrita, focalizando a fluência na leitura de palavras e pseudopalavras. A escrita é entendida como a mera capacidade de relacionar fonemas/grafemas.

Os resultados mostraram desempenho superior na leitura (uso das duas rotas) e falhas na escrita, com uso predominante da rota fonológica. Este estudo focaliza apenas uma das facetas do processo de alfabetização (paradigma fonológico) e não se articula ao letramento.

Em síntese, algumas pesquisas buscam articular os eixos de alfabetização e letramento, mas embora se constate que houve aprendizagens, são apresentadas lacunas. Em outras, quando se verifica o que foi focalizado, constata-se que algumas das investigações não dão conta da totalidade dos eixos trabalhados no PNAIC. Isso revela que precisam ser realizadas mais pesquisas, em vários contextos e com vários eixos para uma integração melhor dos resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os quatro trabalhos, percebe-se o quanto ainda é complexo relacionar aprendizagens dos estudantes a partir da aprendizagem das professoras alfabetizadoras nos cursos de formação continuada oferecidos pelos municípios e pelo governo Federal, dentre eles o PNAIC.

Os resultados de avaliação em grande escala possibilitam aferir alguns tipos de aprendizagem, e, também, ao aplicar tarefas diagnósticas como estratégia de pesquisa, pode-se chegar a alguns resultados de aprendizagem, mas nota-se que as pesquisas abordaram alguns aspectos da aprendizagem cognitiva, como apropriação de escrita e leitura de palavras – e não de textos – bem como a apropriação de capacidades básicas da leitura, como a de localizar informações explícitas. Parece que ainda são pouco desenvolvidas capacidades mais complexas do eixo de leitura, bastante difundidas nas concepções do PNAIC.

Nas pesquisas que focalizam atividades desenvolvidas pelos professores, por exemplo, não se pode afirmar quais tipos de aprendizagem foram apropriados pelos estudantes. Quando verificam o que predomina em suas práticas sem abordar a relação disso com aprendizagem das crianças, acabam reforçando mais o que os professores fazem e o que “não aprenderam” a fazer com o PNAIC, desconsiderando a diferença entre saberes teóricos e saberes didáticos (ou saberes da prática), entre saberes dos professores e contextos, entre saberes dos professores e conhecimentos apropriados pelos estudantes.

Vale acrescentar que algumas pesquisas não abordaram exclusivamente o PNAIC e que alguns resultados de aprendizagem das crianças dificilmente podem ser mensurados em dados observáveis, ou que, para aprendizagens mensuráveis, é difícil estabelecer cortes entre o antes e o depois, pois as aprendizagens são processuais, dinâmicas e contínuas.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Anne Marie. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. Disponível em: Semana da Educação 2010 (novaescola.org.br). Acesso em: 5 maio 2021.

SANTOS, Alexandre André dos. Entrevista servidor do INEP, que teve divulgação de estudo cerceada pelo órgão. Disponível em: Entrevista com Alexandre André dos Santos, servidor do INEP que teve divulgação de estudo cerceada pelo órgão | ANPEd. Acesso em: 8 maio 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

Teses e dissertações consultados

245 – CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. **Um Estudo Sobre a Leitura e a Escrita no Ciclo de Alfabetização De Uma Escola Pública da Cidade de Pelotas – RS**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

188 - CRUZ, Eliane Travensoli Parise. **Políticas Públicas de Formação Continuada de Alfabetizadores**: Implicações para a Construção do Leitor. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

171 - PRATES, Ana Cristina Melo. Desempenho de leitura e escrita de palavras isoladas e pseudopalavras de escolares do 3º ano da rede municipal de Guaíba/RS que concluíram o ciclo de alfabetização do PNAIC. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

246 - SOUZA, Maria Geiziane Bezerra. **Saberes-fazeres mobilizados pelas professoras alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas; 2º e 3º anos do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2018.

DADOS DAS AUTORAS DA PARTE 2

Ângela Maria Alexandre Ramalho é Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. É professora da Educação Básica da rede municipal de Águas Belas-PE, na qual exerceu funções de coordenação pedagógica e formação de professores. Atualmente, é professora substituta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco e membro do Grupo de Estudo em Alfabetização, Prática docente e Formação de Professor-GEALPRAFOR. Desenvolve atividades de pesquisa relacionadas aos processos de formação de professores alfabetizadores e práticas docentes. Participou do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC como Formadora Regional.

E-mail: angela.ramalho@ufpe.br

Cancionila Janzkovski Cardoso é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com estágio no Institut National de Recherche Pédagogique (Paris), pós-doutora pela Universidade Federal do Paraná e professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso (aposentada). Atua como Pesquisadora Associada da Universidade Federal de Rondonópolis, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordena o grupo de pesquisa ALFALE - Alfabetização e Letramento Escolar. Exerceu a função de coordenadora geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado de Mato Grosso de 2012 a meados de 2016.

E-mail: kjc.cardoso@gmail.com

Cristina Oliveira de Araújo Prado é Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). É professora da Educação Básica da Prefeitura do Foz do Iguaçu atuando na Coordenação Pedagógica da Ensino Fundamental. Participou do Programa Nacional de Alfabetização da Idade Certa – PNAIC como Formadora Regional (UEPG).

E-mail: crisoliverprado@hotmail.com

Denise Maria de Carvalho Lopes é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Coimbra. É professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Centro de Educação, atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação orientando pesquisas - teses e dissertações - com foco na aprendizagem e ensino da linguagem oral e escrita. Coordena o Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias, Cultura e Educação. Foi Coordenadora Geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Rio Grande do Norte.

E-mail: denisemclufrn@gmail.com

Elaine Cristina Nascimento da Silva é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, na linha de pesquisa “Educação e Linguagem”. Atua como professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Desenvolve pesquisas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, com ênfase nos estudos sobre Leitura, Produção de Texto, Oralidade, Análise Linguística e Gêneros Textuais. Participou do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, exercendo a função de formadora dos orientadores de estudo no Estado de Pernambuco.

E-mail: elaine.silva@ufape.edu.br

Eliane Travensoli Parise Cruz é Graduação em Letras/Português e Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Participou do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa como Professora Formadora. Coordenadora da Educação Básica no Núcleo Regional de Educação/Ponta Grossa - SEED.

Email: elianeparise@gmail.com

Elaine Luciana Sobral Dantas é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professora dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Computação e Informática da Universidade Federal Rural do Semiárido - UFRSA (Campus de Angicos, RN). Líder do Grupo de Pesquisa e Extensão em Educação da Infância, Cultura, Currículo e Linguagem - EDUCLIN (CNPQ). Participou do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como Formadora Local (2015-2016) e Formadora Regional - Educação Infantil (2017-2018).

E-mail: elaine.sobral@ufersa.edu.br

Isabel Cristina Alves da Silva Frade é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com Pós-doutorado pela FE/USP /Brasil e Institut National de Recherche Pédagogique/França. É professora titular da FAE/UFMG, atuando na Pós-Graduação, na linha Educação e linguagem. É membro do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE/UFMG), coordenando projetos de formação de professores, PNBE, PNLD, BNCC. É pesquisadora nos grupos do NEPCED (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital) e GPA (Grupo de Pesquisa em Alfabetização) do CEALE e do grupo “Cultura Escrita” do GEPHE/ FAE/UFMG. É co-editora do Jornal Letra A - o jornal do alfabetizador. Coordenou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na UFMG.

E-mail: icrisfrade@gmail.com

Leila Nascimento da Silva é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professora Adjunta da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Desenvolve pesquisas referentes à prática docente e ensino de Língua Portuguesa, com ênfase Alfabetização. É líder do grupo LINFOR (Linguagem e Formação docente). Atua também como membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) e tem participado de vários cursos de formação de professores, entre estes o PNAIC (Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa). Além disso, realiza trabalhos técnicos relacionados à área, tais como a construção de material didático para a formação de professores.

E-mail: leila.nascimento@ufape.edu.br

Luciana Ferreira dos Santos é Doutora em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como técnica educacional na rede municipal do Paulista, onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos.

E-mail: lfsantos20@gmail.com

Maria Cristina Leandro de Paiva é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Centro de Educação. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e no Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPgITE), ambos da UFRN, orientando dissertações e teses nas áreas de formação docente, alfabetização de crianças e educação infantil. Exerceu função de Formadora Local e Coordenadora Adjunta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Estado do Rio Grande do Norte.

E-mail: cristina.leandro@ufrn.br

Maria da Conceição Lira da Silva é Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora da Educação Básica e Coordenadora Educacional da Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes- PE, atuando como formadora de professores de Educação Infantil, produzindo e analisando materiais didáticos. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores. Participou do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC como orientadora de estudos de (2013-2016) e Formadora Regional da Educação Infantil (UFPE) de (2017-2018). É integrante do Grupo de Pesquisa Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil PLEEI-UFPE.

E-mail: conceicao.liras@ufpe.br

Milena Paula Cabral de Oliveira é Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É pedagoga da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Participou do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC como Formadora local (2014-2016) e Formadora Regional da Educação Infantil (UFRN) de (2017-2018). É membro do grupo de pesquisa Crianças, Infâncias, Cultura e Educação (CRIANCE).

E-mail: milenapaula@ufersa.edu.br

Mônica Daisy Vieira Araújo é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad Autonoma de Barcelona. Atua como professora da Universidade Federal de Minas Gerais, na Faculdade de Educação. É membro do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) e coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED/CEALE), onde desenvolve atividades de formação de professores. Atuou no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como coordenadora adjunta e formadora.

E-mail: mdvaraujo@yahoo.com.br

Sandra Regina Franciscatto Bertoldo é Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo - FFLCH/USP e, atualmente, realiza seus estudos de pós-doutoramento pela Universidade de São Carlos - UFSCAR/Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. É professora Adjunto III da Universidade Federal de Rondonópolis; docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu/ICHS/UFR. É membro do Grupo de Pesquisa ALFALE – Alfabetização e Letramento Escolar e filiada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Atuou como Coordenadora de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa de Mato Grosso no período de 2017-2018.

E-mail: sandra.franciscatto@ufr.edu.br

Severina Erika Morais Silva Guerra é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora da Educação Básica da Prefeitura do Recife- PE, atuando na Coordenação Pedagógica da Educação Infantil. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos). Participou do Programa Nacional de Alfabetização da Idade Certa – PNAIC como Formadora Regional (UFPE). É integrante do Grupo de Estudo Abordagem Pikler GEPEIFH-UFPE.

E-mail: erikaguerra2002br@yahoo.com.br

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues é Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou seus estudos de pós-doutoramento na UNESP - Campus de Presidente Prudente. É professora na Universidade Federal de Rondonópolis e trabalha nos cursos de Pedagogia e Mestrado em Educação (PPGEdu/ICHS/UFR). Atuou na coordenação do PNAIC em Mato Grosso. Sílvia é membro dos grupos de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE) e Formação de Professores e as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário. É filiada à Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

E-mail: silvia.pilegi@ufr.edu.br

Siumara Aparecida de Lima é Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Professora aposentada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), onde atuou nos cursos de graduação e no Curso de pós-graduação em Ensino de Ciências. Participou do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC como Formadora local pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências, ensino, leitura, ensino de ciências nos anos iniciais e ensino da língua.

E-mail: siumaralima @gmail.com

Telma Ferraz Leal é Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem. Exerceu função de Coordenadora Geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Estado de Pernambuco.

E-mail: telma.leal@ufpe.br

Valéria Barbosa de Resende é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com Pós-Doutorado pelo Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida – ISPA/Lisboa. É professora Associada na Faculdade de Educação da UFMG, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/UFMG e integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização – GPA, onde desenvolve pesquisas sobre a escrita inventada com crianças de 6 anos e coordena projetos de extensão envolvendo a formação continuada de professoras alfabetizadoras da rede pública. Atua no Mestrado Profissional - Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação da UFMG na linha Alfabetização e letramento. Atuou no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como vice-coordenadora e coordenadora geral.

E-mail: valeriabr@ufmg.br

LISTAGEM DAS OBRAS ANALISADAS		
ANO	Nº	TÍTULO
2014 (05)	1	CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira. A avaliação diagnóstica como subsídio às práticas docentes no ensino da matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental do Estado da Bahia. 31/03/2014 203 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Humanidades/Universidade Federal do Ceará. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7961
	2	SALOMAO, Rommy. A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC'. 29/05/2014 117 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca do Campus de Uvaranas. Disponível em: http://tede2.uuepg.br/jspui/handle/prefix/1376
	3	PERES, Elaine Eliane. A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC). 01/12/2014 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130952
	4	SANTOS, Adriana Rodrigues Da Rocha Alfabetização e diversidade: o trabalho do professor frente a salas de aulas compostas por alunos com diferentes conhecimentos e experiências' 19/03/2014 87 f. Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Monte Alegre Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16121
	5	RAMOS, Fabiane Dos Santos. A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS: Um olhar sobre as práticas pedagógicas' 16/12/2014 127 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFSM Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7174
2015 (35)	6	LEON, Silvana Correa Vieira De. Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013) 30/10/2015 172 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Unisinos Disponível em: http://www.repositorio.iesuita.org.br/handle/UNISINOS/6239
	7	RESENDE, Valeria Aparecida Dias Lacerda de. Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC' 25/02/2015 215 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília Biblioteca Depositária: Campus de Marília Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123673
	8	COSTA, Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli. Era uma vez... Alfabetização matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância' 04/12/2015 168 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: PUC/Campinas Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3021618
	9	SANTOS, Marcia Ines Maschio. O lugar dos saberes experienciais dos professores no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 30/09/2015 178 f. Mestrado em Educação Nas Ciências Instituição de Ensino: Univ. Regional Do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí Biblioteca Depositária: Mario Osorio Marques Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=2895690
	10	SANTIAGO, Luciane Teresinha Munhoz. AS influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização' 13/08/2015 143 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Centro Universitário La Salle, Canoas Biblioteca Depositária: Centro Universitário La Salle – Unilasalle Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3234678
11	SILVA, Micaela Ferreira Dos Santos. Aprendizagem social no jogo equilíbrio geométrico (PNAIC): por uma analítica existencial do movimento' 25/08/2015 109 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa Biblioteca Depositária: Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3463230	
12	VIEIRA, Claudia Figueiredo Duarte. Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização Na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto.' 18/12/2015 156 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE – UFPI Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3409998	
13	RODRIGUES, Suzani Dos Santos. Formação em rede do PNAIC: concepções e práticas dos formadores e orientadores de estudos' 29/10/2015 170 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=2732994	
14	AMORIN, Paula Renata. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012): análise e perspectiva de ação' 10/06/2015 73 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste - Campus II Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3289334	

15	ARAGAO, Ana Paula. Que os professores da rede pública estadual do semiárido sergipano dizem sobre o PNAIC eixo matemática São Cristóvão – SE Março/ 16/03/2015 94 f. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão Biblioteca Depositária: BICEN Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2373715
16	SOUZA, Ingobert Vargas de. Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental' 17/07/2015 190 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2542837
17	MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. 29/09/2015 252 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba Biblioteca Depositária: BSO-UFSCar Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2845989
18	MANZANO, Thais Sodre. Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações. 11/02/2015 127 f. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3096153
19	SOUZA, Julia Teixeira. Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco. 21/07/2015 226 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3173456
20	KLEIN, Juliana Mottini. Representações e identidades docentes nos cadernos de formação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 16/12/2015 138 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Luterana do Brasil, Canoas Biblioteca Depositária: Biblioteca Martinho Lutero ULBRA Canoas Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3106007
21	SILVA, Luciana Dantas Sarmento da. A tensão entre as perspectivas da retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC' 31/08/2015 191 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa Biblioteca Depositária: http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/ Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3460808
22	BARBOSA, Adriana Bastos. As concepções de lúdico a partir da unidade quatro dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – 2013' 27/11/2015 132 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande Biblioteca Depositária: SIB-FURG Disponível em: http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8287/000010854.pdf?sequence=1
23	TEDESCO, Sirlei. Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais - PNAIC e PROUCA - para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública' 13/01/2015 91 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3819
24	LEME, Josi Carolina Da Silva. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: possibilidades e percepções no contexto da formação docente' 16/12/2015 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: BCo Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7198
25	HERMES, Rosmeri. Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS 27/02/2015 121 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul Biblioteca Depositária: UNISC Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2682455
26	SOUZA, Regia Maria Silvestre da Silva. Práticas pedagógicas e necessidades da formação docente: uma odisséia do cotidiano da escola de Ensino Fundamental 31/07/2015 201 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33325
27	CASTRO, Sandra Mara de. Análise da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a formação do professor alfabetizador' 18/09/2015 217 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Do Setor De Humanas. Disponível em: https://acervodigital.ufrpr.br/handle/1884/45109
28	MARINHO, Tareyla Coelho De Souza. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: na trilha de sentidos que

	ressoem em outras formações' 27/11/2015 151 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED/UFBA. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23986
29	GONCALVES, Simone de Fatima da Silva. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: o contributo da literatura infantil na prática docente' 23/12/2015 214 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Centro Universitário La Salle, Canoas Biblioteca Depositária: Centro Universitário La Salle – Unilasalle Disponível em: https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/624
30	MELO, Claudiana Maria Nogueira de. Estudo comparativo entre programas de formação de professores alfabetizadores: análise dos aspectos políticos e pedagógicos.' 19/11/2015 170 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15893
31	DOLZANE, Maria Ione Feitosa. Estratégias pedagógicas e gerenciamento aberto: uma análise cartográfica dos novos formatos de acompanhamento de ações pedagógicas no campo da formação continuada de professores' 27/02/2015 122 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Amazonas Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15893
32	LUCACHINSKI, Elci Schroeder. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência' 02/10/2015 185 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária da Região de Chapecó Disponível em: http://www.uniduc.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Elci-Schroeder-Lucachinski.pdf
33	ZUGE, Vanessa. Professores dos anos iniciais do ensino fundamental em formação: um olhar a partir de discussões sobre o sistema de numeração decimal no contexto do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 22/12/2015 undefined f. Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFSM Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3492210
34	SANTOS, Elizete Ferreira dos. Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores' 21/08/2015 253 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/108637
35	MELO, Silmara Cassia Barbosa. Interrogações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador' 25/08/2015 148 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa Biblioteca Depositária: http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/ Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8572
36	WERLANG, Sandra Danieli. Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º ano do Ensino Fundamental' 15/12/2015 155 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Caxias Do Sul, Caxias do Sul Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3640230/
37	HARTMANN, Iloine Maria. Alfabetização matemática: um ato lúdico' 11/12/2015 761 f. Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal do Paraná Disponível em: file:///C:/Users/PMRecife/Documents/CEEL/2020/PNAIC%20SUB%20PROJETO%206/ALFABETIZAÇÃO%20MATEMÁTICA%20UM%20ATO%20LÚDICO%20DISSERTAÇÃO.pdf
38	SOUZA, Tatiana Palamini. O trabalho docente e os programas de formação contínua para professores alfabetizadores' 27/04/2015 105 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca "Campus " Taquaral. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/17082015_164344_tatianapalaminsouza_ok.pdf
39	AZEVEDO, Cleia Maria Lima. A língua é ao mesmo tempo objeto de conhecimento e ainda é o meio de você aprender o conhecimento: língua materna e alfabetização na visão de professoras egressas do curso de Pedagogia' 20/04/2015 127 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Unisinos. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4574
40	LUNA, Maria Cecília de Carvalho Silva. Responsabilidade internacional do Brasil por descumprimento ao direito fundamental à educação: uma análise qualitativa' 24/09/2015 345 f. Mestrado em Direitos Fundamentais Instituição de Ensino: Universidade de Itaúna, Itaúna Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade de Itaúna Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=2795048/
41	MAURICIO, Rafaela Cristina Lopes. O discurso do “bom professor”: habilidades e competências na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Juiz de Fora' 11/12/2015 84 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Biblioteca Depositária: UFJF Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=2795048/

		up=true&id_trabalho=4250583/
42	CAMINI, Patricia. Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos' 01/06/2015 154 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS. Disponível em: https://docero.com.br/doc/sev18s1	
43	SILVA, Francisca Alves da. As feminilidades nos livros para a infância do acervo das obras complementares do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 31/08/2015 159 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3091956	
44	JUNIOR, Eduardo Morais. Por trás do currículo oficial, que geometria acontece? Um estudo sobre os saberes anunciados nas narrativas de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentada pelo candidato' 15/12/2015 150 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba Biblioteca Depositária: BSo-UFSCar Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=2846082	
45	SILVA, Fabio Collins da. Saberes docentes na/da formação continuada de professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização' 01/12/2015 175 f. Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3578961	
2016 (104)	46	SIQUEIRA, Maria Aparecida de Oliveira. Alfabetização e letramento em salas multifases da educação do campo, no contexto do Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 14/10/2016 191 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4441600
	47	FREIRE, Emanuella Sampaio. Avaliação formativa da alfabetização: uma proposta para acompanhar o desenvolvimento da leitura das crianças do 2º ano do ensino fundamental' 23/12/2016 189 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Ceará/Centro de Humanidades Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4457198
	48	ARAUJO, Samara Elyza Macedo De. A formação continuada de professores no âmbito do PNAIC: um estudo sobre a aplicação da proposta em Votorantim/SP' 07/11/2016 127 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba Biblioteca Depositária: BSo - campus Sorocaba da UFSCar Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3927370
	49	MACHADO, Vania Regina Barbosa Flauzino. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): conquistas e desafios' 28/04/2016 152 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3639195
	50	SOUZA, Tamara Miranda de. Formação continuada com foco na alfabetização matemática: o impacto do PNAIC no Rio de Janeiro' 22/03/2016 98 f. Mestrado em Ensino De Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Professor Leopoldo Nachbin Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3752305
	51	ACOSTA, Sidiane Barbosa. Qual o lugar dos coordenadores pedagógicos das escolas estaduais no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município do Rio Grande/RS' 29/02/2016 109 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3615677
	52	PEREIRA, Mariana Martins. Saberes metodológicos para o ensino de Matemática na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 17/03/2016 144 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3884892
	53	PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 09/12/2016 183 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5029013
	54	VIANA, Lilia Christiane Vanzeler. O ideário teórico metodológico do PNAIC: possibilidades de rupturas no chão

		da sala de aula.' 19/04/2016 241 f. Mestrado em Educação e Cultura Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Cameté Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária Salomão Larêdo - Campus de Cameté – UFPA Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3945765
55		COSTA, Edicleia Xavier da. Narrativas de professores alfabetizadores sobre o PNAIC de alfabetização matemática ' 30/09/2016 259 f. Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciência e Tecnologia Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3996195
56		ASSIS, Ana Katia Ferreira De. O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?' 04/08/2016 180 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Jataí Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Goiás Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4015456
57		ROSA, Zuleide Ramos Ferreira Da. O PNAIC como peça da política de formação continuada de professores: entre fins declarados e expectativas locais' 22/03/2016 142 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba Biblioteca Depositária: DIS 372.412 R788p 2016 Biblioteca Joaçaba Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br)
58		ASSENÇIO, Jessica Gomes dos Santos. O PNAIC e a formação continuada dos alfabetizadores: uma análise a partir das contribuições para sua prática pedagógica' 06/09/2016 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: http://www.pppe.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA_O_JESSICA_GOMES_DOS_SANTOS_A_SSENÇIO_701137680.pdf
59		OLIVEIRA, Lidiane Malheiros Mariano de. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): provocações e possíveis mudanças da formação continuada à prática do professor alfabetizador' 26/08/2016 166 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. O trabalho não possui divulgação autorizada
60		MONTEIRO, Natalia Andreoli. Integração de tecnologias ao currículo no Ciclo de Alfabetização: análise de políticas públicas educacionais' 14/03/2016 152 f. Mestrado em Educação (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br)
61		LIMA, Franciele Ribeiro. Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC em Dourados, MS: qual qualidade?' 05/05/2016 152 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br)
62		GIOMBELLI, Cirlei. Implicações da formação do PNAIC nas compreensões dos professores sobre as elaborações de conceitos matemáticos pelas crianças do ciclo de alfabetização.' 15/08/2016 183 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó Biblioteca Depositária: UFFS Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br)
63		SERAFINI, Caticiane Belusso. A escola, o PNAIC e a dinamização de acervos literários' 31/03/2016 121 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Passo Fundo Disponível em: http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/864/1/2016CATICIANEBELUSSOSERAFINI.pdf
64		CRUZ, Mirian Margarete Pereira da. Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 29/03/2016 102 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus Uvaranas Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3621894
65		SOUZA, Delcia Cristina dos Santos de. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para os Professores Alfabetizadores no trabalho com os gêneros textuais' 09/12/2016 112 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade da Região de Joinville, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4632258
66		ROCHA, Sádya Maria Soares Azevedo. História e memória de professoras: formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em Palmas/TO' 18/08/2016 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Tocantins, Palmas Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4958326
67		SANTOS, Regiane Aparecida Maciel dos. Profissionalização da professora alfabetizadora na interface com a socialização profissional: o Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa 11/08/2016 200 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Do Setor De Humanas Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3674826

68	MINDIATE, Manuel Joaquim. Uma compreensão da alfabetização matemática como política pública no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 29/01/2016 87 f. Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciência e Tecnologia Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3884971
69	SILVA, Mariane Ellen da. Crianças, docências, leitura e escrita: um estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC' 19/08/2016 240 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária: UFU Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3884971
70	ELIAS, Loulou Hibráhim. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a ressignificação de práticas docentes em matemática de um grupo de professores em Palmas/TO' 12/01/2016 140 f. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Instituição de Ensino: Universidade Luterana do Brasil, Canoas Biblioteca Depositária: Martin Lutero Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3997687
71	SANTOS, Isaac Cardoso. O ensino de História no Ciclo De Alfabetização das escolas municipais de Vitória da Conquista, Bahia (2010 – 2014). 26/08/2016 224 f. Mestrado em História Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Paraíba (João Pessoa), João Pessoa Biblioteca Depositária: UFPB Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4875411
72	ELEUTERIO, Paula Francimar da Silva. O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC) 27/07/2016 152 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4875411
73	ALMEIDA, Maria Elisa Vieira Da Cunha Cardoso De. As vozes que emergem do pacto federativo: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro" 04/04/2016 126 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3541696
74	BARLETTA, Barbara Pereira Leme. (Re)ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012)' 28/04/2016 109 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3659269
75	BOSCOLO, Eliana Aparecida Barbosa. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: resultados da experiência em Campinas' 09/09/2016 25 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/144618
76	CELLA, Sirley Morello. Letramentos em diálogo com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma ampliação da experiência com linguagem' 22/07/2016 139 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3757448
77	FRANCISCETTI, Elisângela Aparecida. A geometria no ciclo de alfabetização: outros olhares a partir do PNAIC 2014' 29/07/2016 164 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCAR Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4197126
78	MARTINS, Maria Artemis Ribeiro. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a educação como legitimação e dominação social.' 06/04/2016 199 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Ceará/Centro de Humanidades Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16426
79	BASTOS, Regiane Pradela da Silva. Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura' 05/04/2016 172 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso Disponível em: https://ri.ufmt.br/handle/1/1193
80	LOOSE, Celina. Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)' 26/07/2016 183 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10389_Disserta%20E7%E3%20mestrado%20-%20celina%20loose.pdf

81	<p>VENTURA, Ana Lucia Sanchez de Lima. PNAIC Polo São Paulo: desafios da implementação de uma política pública de educação' 30/03/2016 104 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. Lucio de Souza</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3602343</p>
82	<p>SILVEIRA, Priscila Bier da. "Me ensina o que você vê?": Avaliação da Aprendizagem no final do Ciclo de Alfabetização no contexto da formação continuada promovida pelo PNAIC' 29/07/2016 141 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS</p> <p>Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/149098</p>
83	<p>OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC' 07/07/2016 180 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão Biblioteca Depositária: UNIOESTE - Francisco Beltrão</p> <p>Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/987</p>
84	<p>KORN, Eliane. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua Contribuição aos Professores Alfabetizadores sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA)' 02/12/2016 127 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE da Região de Joinville, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE</p> <p>Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/972503/Eliane_Korn.pdf</p>
85	<p>BERGAMO, Jozelia. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma abordagem crítica-reflexiva sobre a teoria e a prática no programa e as contribuições deste para a formação continuada dos professores em Monte Negro/RO.' 06/09/2016 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho Biblioteca Depositária: undefined</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4925427</p>
86	<p>GIARDINI, Barbara Lima. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente' 25/07/2016 291 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: UFJF</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4136831</p>
87	<p>IGNACIO, Claudia de Albuquerque Nascimento. Grandezas e medidas no ciclo de alfabetização: conhecimentos de profissionais da educação em processo de formação continuada' 26/02/2016 151 f. Mestrado em Educação Matemática E Tecnológica. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4085449</p>
88	<p>PIRES, Andrea De Paula. A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e a prática dos professores alfabetizadores no município de Rio Azul – PR' 14/12/2016 228 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Centro-Oeste, Guarapuava Biblioteca Depositária: Universidade Estadual Do Centro-Oeste</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4850272</p>
89	<p>GELOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento. Ações e impactos da formação continuada do PNAIC no município de Caxias do Sul-RS: um estudo de caso' 15/07/2016 130 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4678782</p>
90	<p>LOVATO, Regilane Gava. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo – ES' 25/02/2016 204 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da Universidade Federal de Minas Gerais</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3598494</p>
91	<p>ANDREA, Crystina Di Santo D. Fazendo a diferença. Histórias de professoras alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)' 14/06/2016 122 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4156154</p>
92	<p>EMILIAO, Soymlara Vieira. (Des)formação continuada de professores no/do PNAIC: a potência do encontro subvertendo a lógica de homogeneização' 20/12/2016 103 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4429820</p>
93	<p>SALLES, Elíciane Bruning de. Formação continuada de professores do ciclo de alfabetização na avaliação de</p>

	<p>coordenadoras locais a partir de ações do PNAIC em municípios do Rio Grande do Sul' 06/06/2016 undefined f. Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central (UFMS)</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3838052</p>
94	<p>RODRIGUES, Maria Do Socorro. Práticas pedagógicas em educação matemática do campo em escolas rurais de Picos/PI' 26/05/2016 undefined f. Mestrado em Ensino De Ciências E Matemática. Instituição de Ensino: Universidade Luterana do Brasil, Canoas Biblioteca Depositária: undefined</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=8623894</p>
95	<p>SANTIAGO, Gracielle Alves. Diversidade e inclusão no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: concepções de professores de um município do extremo norte do Espírito Santo' 21/03/2016 undefined f. Mestrado em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus Biblioteca Depositária: undefined</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3609464</p>
96	<p>PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar de. Entre as memórias do Campo das Vertentes: uma história da formação de professores de Matemática da Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (FUNREI) no período de 1987 a 2001' 24/02/2016 204 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da Universidade Federal de Minas Gerais</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3598443</p>
97	<p>CAVALHEIRO, Ariana Souza. Gêneros e sexualidades no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: discutindo pedagogias culturais e estratégias de governamentalidade 28/03/2016 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande Biblioteca Depositária: FURG</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3625969</p>
98	<p>SANTOS, Julio Cesar Augustus De Paula. A ideia de número no ciclo de alfabetização matemática: o olhar do professor' 09/03/2016 217 f. Mestrado em Educação Matemática. Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro Biblioteca Depositária: IGCE/UNESP/Rio Claro</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3608244</p>
99	<p>MENEZES, Eliziete Nascimento de. O uso dos jogos didáticos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental da rede pública municipal de Fortaleza.' 30/06/2016 130 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Universidade Federal do Ceará/Centro de Humanidades</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3787546</p>
100	<p>MONTEZUMA, Luci Fatima. Entre fios e teias de formação: narrativas de professoras que trabalham com matemática nos anos iniciais – constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 A 2015' 31/05/2016 327 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCAR</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4251261</p>
101	<p>GUEDES, Rodrigo da Silva. Ensino sistemático da linguagem escrita e sistematicidade: o que dizem os materiais de formação continuada e professores alfabetizadores do 3º ano?' 09/12/2016 193 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos Biblioteca Depositária: undefined</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4451886</p>
102	<p>WATANABE, Adriana. Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação' 25/02/2016 250 f. Doutorado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3646158</p>
103	<p>BARBOSA, Amanda Czermisz. 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' 29/08/2016 107 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá Biblioteca Depositária: UFMS</p> <p>Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4001858</p>
104	<p>MARTINHAGO, Daiane Barreto. As representações do negro na literatura infantil: algumas leituras do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do ano de 2013' 28/10/2016 126 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma Biblioteca Depositária: Biblioteca</p>

		Central Prof. Eurico Back Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4826113
105		RUGGERI, Meire Cristina Costa. O espaço do livro literário nas práticas de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental' 09/03/2016 undefined f. Mestrado em Educação - Campus Catalão Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Catalão Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4923919
106		SILVA, Elen Maisa Alves da. Era uma Vez... A Literatura Infantil que Circula na Escola: uma análise de edições adaptadas de contos de fadas' 18/02/2016 116 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da UFRGS Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=3624098
107		FREIRE, Brennda Valléria do Rosário. O projeto de letramento como alternativa para uma aprendizagem significativa no primeiro ano do ensino fundamental' 10/03/2016 181 f. Mestrado em Linguística. Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8779 Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8779/DissBVRf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
108		BOEING, Rosiani Fabricia Ribeiro. As políticas de combate ao analfabetismo no Brasil' 06/07/2016 83 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí Biblioteca Depositária: UNIVALI Disponível em: https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/1958/Rosiani%20Fabricia%20Ribeiro%20Boeing.pdf
109		TONIN, Fabiana Bigaton. Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?' 14/06/2016 274 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/ispui/bitstream/REPOSIP/319227/1/Tonin_FabianaBigaton_D.pdf
110		LAPUENTE, Janaina Soares Martins. A recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de Pelotas' 21/12/2016 264 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Pelotas, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5001011
111		FRAMBACH, Fernanda de Araujo. Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores' 07/03/2016 223 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do CFCH Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2016/FernandaDisserta%C3%A7%C3%A3overs%C3%A3ofinal.pdf
112		PRIMO, Fernanda Aparecida Caetano. O aprendizado da matemática no ensino fundamental: um estudo com uma turma do 2º ano' 15/02/2016 125 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: biblioteca central da universidade estadual de londrina Disponível em: http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2016/2016 - CAETANO Fernanda Aparecida.pdf
113		FERREIRA, Eliane Da Silva Soares. Jogos digitais e mediações didáticas para o ensino de ciências com ênfase em física' 28/11/2016 undefined f. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7034
2017 (70)	114	BARROS, Paula Mangolin de. A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso' 25/09/2017 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-105417/
	115	LACALENDOLA, Luana Valentim. Estudo sobre a presença dos conteúdos de consciência fonológica nos cursos de pedagogia e a relação com o PNAIC' 31/03/2017 131 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Lucio Filho Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5355083#
	116	SILVA, Marcia Figueira Marques da. AS contribuições do PNAIC para a formação continuada de professores das escolas do campo de Nova Iguaçu ' 16/03/2017 119 f. Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes Instituição de Ensino: Universidade do Grande Rio - Prof Jose de Souza Herdy, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: Biblioteca central Euclides da Cunha Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5936463
	117	COSTA, Kaira Walbiane Couto. Cadernos de formação do PNAIC em Língua Portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento ' 19/04/2017 184 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade

118	<p>Federal do Espírito Santo, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFES Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/8526</p> <p>ABREU, Luciana Mello de. Cirandas possíveis: a formação continuada das professoras alfabetizadoras no PNAIC e suas escritas compartilhadas' 05/12/2017 107 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UNIRIO Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?pop_up=true&id_trabalho=8179333</p>
119	<p>SANTOS, Camila Rodrigues dos. As representações sociais e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: o olhar dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do município de Natal' 21/02/2017 251 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?pop_up=true&id_trabalho=5044218</p>
120	<p>SILVA, Michelle Castro. A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: da valorização à precarização do trabalho de professores' 31/08/2017 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?pop_up=true&id_trabalho=5234248</p>
121	<p>ALFERES, Marcia Aparecida. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização' 03/02/2017 244 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus Uvaranas Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?pop_up=true&id_trabalho=5002303</p>
122	<p>ROCHA, Patricia Rodrigues. AS relações dos professores alfabetizadores com o saber instituído da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 30/03/2017 95 f. Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes Instituição de Ensino: Universidade do Grande Rio - Prof Jose De Souza Herdy, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Euclides da Cunha Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?pop_up=true&id_trabalho=5861173</p>
123	<p>BARBOSA, Aline Pereira Ramirez. Formação continuada de professores para o ensino de geometria nos anos iniciais: um olhar a partir do PNAIC' 14/02/2017 180 f. Mestrado em Educação para a Ciência Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru), Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?pop_up=true&id_trabalho=5009913</p>
124	<p>FRANCO, Maira Vieira Amorim. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores alfabetizadores sobre a efetividade da formação continuada' 15/12/2017 155 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: BCE UNB Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?pop_up=true&id_trabalho=6978035</p>
125	<p>CALLEJAS, Ieda Maria Valle Monteiro. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): as vozes de professoras sobre a formação continuada e as práticas escolares em Matemática' 26/04/2017 168 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação e Biblioteca Central / IE / UFMT Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?pop_up=true&id_trabalho=5031789</p>
126	<p>WAGNER, Cleonilde Fatima. O PNAIC e a formação continuada da professora alfabetizadora da rede municipal de ensino de Medianeira' 15/03/2017 133 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel Biblioteca Depositária: UNIOESTE - Campus de Cascavel Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?pop_up=true&id_trabalho=5127723</p>
127	<p>OLARTE, Crisley Monteiro. As concepções dos professores de uma escola de Ladário/ MS sobre as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na perspectiva da teoria crítica' 28/09/2017 133 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá Biblioteca Depositária: UFMS Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?pop_up=true&id_trabalho=5199274</p>
128	<p>CARMO, Maria Elizabeth Guimarães do. "Um olhar reflexivo sob a ação integrada dos professores alfabetizadores nos três anos do ciclo de alfabetização na perspectiva do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)" 23/02/2017 128 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?pop_up=true&id_trabalho=4954602</p>

129	SILVA, Aparecida Ferreira da. O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa: sentidos da alfabetização no Brasil' 28/11/2017 88 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Sorocaba, Sorocaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Aluisio de Almeida Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5763452
130	SANTOS, Lais Alice Oliveira. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma política vinculada ao campo acadêmico. 07/08/2017 162 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5978804
131	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' 31/03/2017 134 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá Biblioteca Depositária: UFGMS Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5197937
132	MACIEL, Marciane. Reorganização do ensino de Matemática no ciclo de alfabetização: avaliação das influências do PNAIC' 22/09/2017 108 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó Biblioteca Depositária: UFFS Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5111514
133	OLIVEIRA, Cristiano Jose de. Formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: percepção dos professores participantes 06/06/2017 112 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca da Unidade Fátima da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5026648
134	BARRETO, Lucia Cristina Dalago. A educação inclusiva na formação continuada de professores: contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 14/12/2017 205 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5734211
135	MELO, Samara Cavalcanti da Silva. Ensino de Ciências da Natureza no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 31/08/2017 180 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5917101
136	SANTOS, Rosane Aparecida dos. Sentidos na formação continuada de professores que ensinam Matemática: o PNAIC na rede municipal de Brasnorte - MT' 18/12/2017 116 f. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres Biblioteca Depositária: UNEMAT - Campus de Barra do Bugres Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5584341
137	OLIVEIRA, Andrea Ramos de. As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares' 30/03/2017 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente. Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5033232
138	ABREU, Anísia Ripplinger de. Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)' 11/07/2017 133 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó Biblioteca Depositária: UFFS Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5049477
139	BARBOSA, Jozeildo Kleberon. Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC' 05/05/2017 216 f. Doutorado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5434621
140	SHI, Leticia Da Silveira Espindula Toi. Formação continuada de professores e qualidade do ensino: um estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC/Nova Iguaçu/RJ' 23/02/2017 123 f. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ Disponível em:

		https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6292330
141	BARBOSA, Áureo Jose. Compreensão de direitos de aprendizagem por uma professora alfabetizadora: caminhos da prática docente para o trabalho com a leitura no ciclo de alfabetização' 15/12/2017 175 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5771957	
142	PASSOS, Carla Marcela Spangenberg Machado dos. Jogos na alfabetização matemática: reflexões sobre propostas do PNAIC' 21/06/2017 200 f. Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: UFPR Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6121669	
143	ANDRADE, Salete Pereira de. Alfabetização Matemática: o professor em forma-ação' 23/02/2017 227 f. Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Paraná Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5044047	
144	SILVA, Jucinarina Tavares da. As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no Programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa- PNAIC' 23/05/2017 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista Biblioteca Depositária: UERR e IFRR Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6185627	
145	ROCHA, Ana Paula De Matos Oliveira. Implicações da regulação pós-burocrática para o trabalho docente no Distrito Federal no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013-2015) ' 04/12/2017 468 f. Doutorado em Política Social Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: UnB Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5215038	
146	PIASSON, Valdineia Ferreira dos Santos. Formação continuada em (dis)curso: o PNAIC no imaginário das coordenadoras em Barra do Bugres – Mato Grosso' 18/12/2017 125 f. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres Biblioteca Depositária: UNEMAT - Campus de Barra do Bugres Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5583996	
147	SOUZA, Cesar Augusto Pimentel de. Alfabetização e letramento matemático: perspectivas e relações entre o PNAIC e o livro didático' 20/09/2017 142 f. Mestrado em Educação Matemática Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourri Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5597592	
148	NASCIMENTO, Jessica Santos do. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Qual é o Pacto de Recife?' 31/08/2017 155 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5945170	
149	SILVA, Simone de Souza. Práticas de “leitura deleite” nos anos iniciais: contributos do PNAIC na/para mediação docente' 29/11/2017 147 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFAL - Sala de Leitura do PPGE Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6330942	
150	CORREA, Regina Aparecida. Concepções de alfabetização e letramento: a voz de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC no município de Ouro Peto - MG ' 31/03/2017 151 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana Biblioteca Depositária: Alphonsus Guimarães Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5023555	
151	JESUS, Deise Cristina Carvalho de. Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora alfabetizadora: um estudo autobiográfico' 15/02/2017 230 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: - Disponível em:	
152	ALFLEN, Adriana Ferreira Martins. A formação continuada docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): um olhar sob o ponto de vista histórico e político' 26/06/2017 193 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR Disponível em:	

		https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5052901
153	SANTOS, Marilene Xavier dos. A formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam matemática e construções de práxis pedagógicas' 18/04/2017 135 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UNB Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6173713	
154	MACIEL, Marcia Regina de Sant Ana. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): análise sobre formação continuada no município de Belford Roxo' 21/02/2017 117 f. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6292269	
155	COSTA, Jaqueline de Moraes. Formação continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa' 29/03/2017 242 f. Doutorado em Ensino De Ciência e Tecnologia Instituição de Ensino: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5012600	
156	RAMOS, Patricia Maria Guarnieri. A concepção de linguagem do PNAIC e implicações metodológicas para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural' 22/02/2017 150 f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Campus Taquaral Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5001511	
157	PAULA, Rejane Riggo De. Sentidos da formação continuada do PNAIC em Feliz Natal/MT: impactos no Ensino de Matemática na Educação Básica' 07/06/2017 166 f. Mestrado em Ensino De Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres Biblioteca Depositária: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - Campus Univ. Dep. Est. René Barbour - Barra Do Bugres Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5069670	
158	SILVA, Silvane dos Santos Ferreira da. Im-PACTO da formação continuada na práxis dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais da escola municipal Herculano Borges' 19/12/2017 137 f. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres Biblioteca Depositária: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT - Campus Univ. Dep. Est. René Barbour - Barra do Bugres Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5949585	
159	BATISTA, Rozilene da Costa. A interdisciplinaridade em seqüências didáticas desenvolvidas no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)' 18/05/2017 106 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5770978	
160	FURTADO, Delcilene Sanches. A formação docente no PNAIC: concepções segundo as orientações prescritas e as ações efetivas no município de Cametá-Pá' 26/08/2017 165 f. Mestrado em Educação e Cultura Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Cametá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Campus de Cametá/UFGPA Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5133752	
161	SCHNEIDER, Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo. Impactos da política pública do PNAIC na formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Lages-SC ' 15/12/2017 155 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Planalto Catarinense, Lages Biblioteca Depositária: https://www.uniplaclages.edu.br/biblioteca/inicio Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5921540	
162	GUIMARAES, Rejane Teodoro. O ensino de Geografia nos três primeiros anos do ensino fundamental: análise dos programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do "Ler e Escrever" 07/12/2017 133 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto Biblioteca Depositária: Biblioteca Central USP-RP Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5374731	
163	WROBEL, Kaité Zila. Do direito à educação ao direito à aprendizagem no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa' 04/08/2017 144 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – Campus	

	Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2371
164	MABILIA, Ana Paula. Formação continuada de professores para atender ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no município de Lages-SC. LAGES' 10/02/2017 149 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Planalto Catarinense, Lages Biblioteca Depositária: www.uniplaclages.edu.br/biblioteca Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5049807
165	FERREIRA, Marilza Luiz. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação continuada e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em uma escola estadual de Cáceres-MT' 10/02/2017 158 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEMAT/Campus Cáceres Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6081807
166	TEIXEIRA, Olga Cristina da Silva. Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados-MS' 03/03/2017 169 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFGD Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5015053
167	MARTINS, Laiana Abdala. Continuidade da formação na formação continuada: um estudo sobre programas federais no campo da alfabetização' 09/06/2017 undefined f. Mestrado em Linguística. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFSC Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6214781
168	GARCIA, Juliana Bueno da Silva. Programas de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino de Limeira (1996 – 2012)' 27/06/2017 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária UFSCar Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5523178
169	MOREIRA, Ana Karenine Souza. Apropriação do conceito de letramento por professoras da rede municipal de educação de Goiânia' 20/04/2017 undefined f. Mestrado em Educação - Campus Catalão Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Catalão Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6218128
170	INACIO, Debora Pinto. Consciência fonológica e prática pedagógica nas classes de alfabetização' 16/02/2017 231 f. Doutorado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Salgado de Oliveira, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Universo Campus Niterói Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5070833
171	PRATES, Ana Cristina Melo. Desempenho de leitura e escrita de palavras isoladas e pseudopalavras de escolares do 3º ano' 29/09/2017 99 f. Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: UFMS Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20163/DIS_PPGDCH_2017_PRATES_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
172	SOARES, Patricia Cardoso. Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP' 29/11/2017 297 f. Doutorado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC/SP Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5435137
173	SANTOS, Marta Maria Minerino dos. A formação continuada de professores e seus reflexos no ensino da leitura nos anos iniciais' 26/04/2017 221 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió Biblioteca Depositária: SIBI UFAL Disponível em: http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1870
174	RODRIGUES, Danielle Gomes. Sentidos atribuídos à avaliação na produção de política curricular: um estudo a partir da Avaliação Nacional de Alfabetização ' 30/03/2017 101 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5026186
175	NASCIMENTO, Damasia Sulina do. Formação cultural de professores da educação básica: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada' 14/12/2017 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6079805
176	PUDELCO, Milena Schneider. Resolução de problemas: saberes de professores participantes de políticas públicas de formação continuada em Matemática' 23/08/2017 241 f. Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: UFPR. Disponível em:

		https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55017
177	OLIVEIRA, Julia Emanuelly de. Relações entre apreciação estética e o uso de seqüências didáticas no processo de alfabetização e formação da criança leitora' 18/05/2017 124 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5767199	
178	SILVA, Roberta Miranda. Formação continuada de professores: propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI' 28/08/2017 126 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia Biblioteca Depositária: Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/21266	
179	ALMEIDA, Marli Silva. A formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a alfabetização ecológica: análise de uma intervenção realizada em uma escola pública municipal' 31/05/2017 268 f. Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié Biblioteca Depositária: Biblioteca Jorge Amado – UESB. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppgcef/wp-content/uploads/2018/10/Vers%C3%A3o-final-Disserta%C3%A7%C3%A3o-Marli-Almeida-1.pdf	
180	NASCIMENTO, Maira Cavalcanti Barbosa do. Análise da prática cotidiana de uma professora do terceiro ano que tem alunos com hipóteses diferentes sobre o SEA: suas fabricações e seus saberes. 18/08/2017 125 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/31169/1/DISSERTA%C3%87%e3%83O%20Maira%20Cavalcanti%20Barbosa%20Do%20Nascimento.pdf	
181	SANTOS, Vanessa Santana dos. Reforma curricular da rede municipal de ensino de São Paulo (2013): concepções de alfabetização e letramento em duas escolas localizadas em territórios vulneráveis' 18/08/2017 270 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/50262/vanessa-santana-dos-santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y	
182	CARDOSO, Rita de Cassia. A formação do professor alfabetizador de crianças com deficiência na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina' 31/08/2017 115 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão Biblioteca Depositária: BU Universitária Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=5485976	
183	MONTEIRO, Maria do Rosario Guedes. Formação continuada de professores no brasil: um estado da arte (2013-2016)' 05/12/2017 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Acre, Rio Branco Biblioteca Depositária: UFAC Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6082792	
2018 (67)	184	PEREIRA, Jair Joaquim. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussão de uma política de formação docente' 24/08/2018 undefined f. Doutorado em Ciências da Linguagem Instituição de Ensino: Universidade do Sul De Santa Catarina, Tubarão Biblioteca Depositária: Universidade do Sul de Santa Catarina Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6533388
	185	CICHOCKI, Manoela Soares. Inovações educacionais presentes no PNAIC' 23/04/2018 146 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: SLS Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_cc7f92a7358197f790c258a36cd671ec
	186	BARROS, Alexon de Lima Moura. O (não) espaço dos letramentos sociais em uma política nacional de alfabetização: PNAIC 2015' 07/06/2018 136 f. Mestrado em Letras - Linguagem e Identidade. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Acre, Rio Branco Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFAC Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6424832
	187	LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de. A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro - SP' 16/08/2018 174 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro Biblioteca Depositária: IB/RC Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157264/lucca_taf_me_rcla.pdf?sequence=7&isAllowed=y
	188	CRUZ, Eliane Travensoli Parise. Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor' 08/11/2018 152 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Uvaranas Disponível em: https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2719/1/Eliane%20Travensoli%20Parise%20Cruz.pdf
	189	BRITO, Regivane Dos Santos. Formação continuada no âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)' 26/03/2018 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: undefined Disponível em:

		http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-Regivane.pdf
190	SILVA, Vanusa Daniel da. Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/CE ' 10/07/2018 194 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Paraíba (João Pessoa), João Pessoa Biblioteca Depositária: https://repositorio.ufpb.br/ Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=7043599	
191	MULLER, Analina Alves de Oliveira. Práticas interdisciplinares no processo de alfabetização: uma análise sobre as propostas didáticas do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa 23/03/2018 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz De Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=7471392	
192	CONCEICAO, Sheila Pedroso da. Percepções de professoras alfabetizadoras do município do Rio Grande/RS sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ' 02/10/2018 170 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande Biblioteca Depositária: SIB FURG Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6581694	
193	AFONSO, Maria Aparecida Valentim. Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores' 30/05/2018 401 f. Doutorado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), João Pessoa Biblioteca Depositária: BC – UFPB Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6349333	
194	BASSO, Susana Vera. Conteúdos de conhecimento linguístico para o ensino da alfabetização: uma análise sobre a formação de alfabetizadores na política do PNAIC' 17/02/2018 168 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão Biblioteca Depositária: UNIOESTE - Francisco Beltrão Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6383790	
195	FREITAS, Alessandra Costa. A formação matemática do professor para ensinar nos anos iniciais: o que pensam futuros pedagogos' 16/07/2018 163 f. Mestrado em Educação Matemática Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=7057092	
196	--	
197	SALAZAR, Jerry Wendell Rocha. Formação continuada de professores na rede de ensino de São Luis: uma análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC/UFMA-SEMED.' 27/11/2018 143 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, São Luís Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=7436179	
198	SOUZA, Renata Aparecida de. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação e prática dos professores alfabetizadores no ensino da Matemática para alunos surdos' 11/09/2018 199 f. Mestrado em Ensino De Ciências e Matemática. Instituição de Ensino: Universidade do Estado De Mato Grosso, Barra do Bugres Biblioteca Depositária: Universidade do Estado de Mato Grosso-Campus Barra do Bugres Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=7502933	
199	ROSARIO, Roberta Sales Lacc. Blogs de professores e suas redes de articulação: desafiando os limites de espaço tempo da produção política do PNAIC' 27/02/2018 166 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Rede Sirius Disponível em: https://54ef71f3-197a-4185-9af6-6b6224b4f3db.filesusr.com/ugd/95504c_d74ee3d2c16468a9f053deb1ab70634.pdf	
200	NEVES, Edna Rosa Correia. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores ' 05/10/2018 undefined f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP	
201	SOUZA, Janaina Melo. Materiais curriculares educativos de Matemática do PACTO/PNAIC: um olhar desde os critérios de idoneidade didática.' 23/05/2018 147 f. Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores. Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié Biblioteca Depositária: Biblioteca Jorge Amado - UESB/JEQUIÉ Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6544266	
202	RIBEIRO, Thereza Makibara. Alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais: análise das práticas pedagógicas no contexto do PNAIC' 28/02/2018 95 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSCar Disponível em:	

	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5744308
203	RIBEIRO, Maria de Lourdes Alves. A constituição do sujeito-autor na formação continuada PNAIC' 10/05/2018 157 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres Biblioteca Depositária: Biblioteca Regional da UNEMAT - Campus Universitário de Cáceres Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6324797
204	LOPES, Laurilene Cardoso da Silva. Formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: contribuições para o ensino de Matemática e para a prática alfabetizadora' 23/02/2018 128 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFPI Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6700860
205	PUGAS, Seila Alves. Entre números e letras considerações de professoras alfabetizadoras da Escola de Tempo Integral Padre Josimo Morais Tavares (Palmas-TO), sobre as contribuições do PNAIC para suas práticas de ensino de Matemática' 19/10/2018 204 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Tocantins, Palmas Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7204505
206	SANTOS, Paulo. A Formação de Professores Alfabetizadores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)' 23/02/2018 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: undefined. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6712737
207	DELINO, Cintia de Souza. PNAIC e a proposta de formação continuada de professores do campo' 05/04/2018 150 f. Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Paraná - Reitoria, Paranavaí Biblioteca Depositária: Unespar Paranavaí Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6371159
208	CUNHA, Ruth Araujo da. O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador' 30/05/2018 123 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Biblioteca Depositária: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6528 Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6458922
209	LINS, Cristina Pires Dias. A função do coordenador pedagógico na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em escolas da rede municipal de Dourados/MS (2012-2017)' 20/03/2018 187 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFGD Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6361467
210	KOGA, Tatiana Lima. A percepção de um grupo de professores e orientadores sobre a formação do PNAIC' 03/12/2018 224 f. Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal do ABC, Santo André Biblioteca Depositária: UFABC Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7120325
211	PEREIRA, Nivea da Silva. Do praticismo à práxis: um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 26/02/2018 139 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6315036
212	SOUZA, Talita Fernanda de. Letramento matemático e histórias infantis: significações matemáticas em um 2º ano do Ensino Fundamental' 16/02/2018 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório UFSCar Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6498606
213	SILVA, Luzanira de Deus Pereira da. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Pnaic e educação do campo no município de Corumbá, MS: os caminhos percorridos e os desafios encontrados' 24/05/2018 160 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá Biblioteca Depositária: https://ppgcepan.ufms.br/category/dissertacoes-defendidas/2018-dissertacoes-defendidas/ Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6244169
214	TOJA, Ana Paula Uflacker. As contribuições do PNAIC-Matemática na formação de professores alfabetizadores do Município de São Borja' 10/08/2018 undefined f. Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central (UFSM) Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6244169
215	RIBEIRO, Marcos Vinicius Amaral. O professor formador no PNAIC: formação, experiência e atuação' 14/12/2018 undefined f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7430331
216	BRICHÍ, Caren Cristina. Brincar e aprender: a concepção de lúdico do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

	<p>Certa (PNAIC)' 21/09/2018 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6526082</p>
217	<p>WEBER, Daniela Guse. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: contribuições à prática pedagógica de professores que ensinam matemática em classes de alfabetização' 14/03/2018 230 f. Mestrado em Educação Científica e Tecnológica Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária – UFSC Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3335969</p>
218	<p>PIMENTEL, Amancio Leandro Correa. Formação docente no PAIC e PNAIC: crítica à racionalidade pragmática instrumental' 09/02/2018 118 f. Mestrado em Educação e ensino (MAIE) Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte Biblioteca Depositária: Biblioteca Cônego Misael Alves de Sousa Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5838435</p>
219	<p>XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira. Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática' 26/03/2018 201 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do CFCH Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5925508</p>
220	<p>AVILA, Cíntia Cardona de. Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva' 31/08/2018 123 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15686/TES_PPGEDUCACAO_2018_AVILA_CINTHIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p>
221	<p>SOUZA, Keila Antonia Barbosa. Leitura e formação docente: diálogos com professoras no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)' 11/05/2018 139 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso Disponível em: https://ri.ufmt.br/handle/1/1502</p>
222	<p>SOUZA, Vanda Maria de. Repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação e prática pedagógica da educação matemática no ciclo de alfabetização' 15/06/2018 143 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: SLS Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_711f07aa61bdf55c907e04d8617ac6d</p>
223	<p>LAMEDA, Adriana Maria da Conceição. O ensino de ciências nos anos iniciais: investigação das ações docentes e da proposta formativa do PNAIC que ocorreu em São João Del-Rei nos anos de 2015 e 2016' 23/02/2018 122 f. Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João Del-Rey, São João del-Rei Biblioteca Depositária: Universidade Federal de São João Del-Rey Disponível em: https://ufsj.edu.br/porta2-repositorio/File/mestradoeducacao/dissertacao%20Adriana%20Lameda.pdf</p>
224	<p>GONCALVES, Marlene de Fátima. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: fragmentos da prática em relatos de experiência de professoras alfabetizadoras' 25/09/2018 155 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPR Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58621</p>
225	<p>LIMA, Natasha Alves Correia. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): implicações da crise estrutural do capital na política de “Analfabetização” brasileira' 05/04/2018 116 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UECE Disponível em: https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83289</p>
226	<p>ESPINDOLA, Neila Monteiro. O encontro como espaço tempo de formação: professoras encontram-se e fazem o PNAIC da Região Serrana do Rio de Janeiro' 16/04/2018 141 f. Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D Disponível em: http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=9219&PHPESSID=91fhg9mda1jh60ceavmlna9gd0</p>
227	<p>GIUSTO, Silvana Menegoto Nogueira Di. A implementação do PNAIC na rede de ensino do município de São Paulo em territórios vulneráveis' 25/04/2018 152 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. Lucio de Souza (Unicid, Tatuapé) Disponível em: https://siaa.cruzeirodosul.edu.br/consulta-dissertativa/secure/wdiscon01/wdiscon01.jsf?codEmp=10</p>
228	<p>MACHADO, Rosimar Isidoro. A triade Ciclo de Alfabetização-PNAIC-ANA como um Fluxo Biopolítico Circular que gerencia a alfabetização no Brasil' 11/01/2018 137 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande Biblioteca Depositária: SIB FURG Disponível em: http://repositorio.furg.br/handle/1/8349</p>
229	<p>SILVA, Sirneto Vicente da. “Para além do saber”: a formação dos professores do PNAIC e seu impacto na aprendizagem dos educandos do ciclo de alfabetização do Município de Russas-Ceará' 28/03/2018 204 f. Mestrado em Educação e Ensino (MAIE) Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte Biblioteca Depositária: Biblioteca Cônego Misael Alves de Sousa Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE-0_431b7d9271db667ca99e41c5b4d469e4</p>
230	<p>GRACINO, Marina Carvalho da Silva. Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar: análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)' 23/03/2018 115 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Rede de Bibliotecas da Unoeste Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1100</p>
231	<p>TEIXEIRA, Andrea Beatriz Pereira Richtelli. Identidades das professoras alfabetizadoras na formação continuada da Rede Municipal de Uberaba (MG): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC 2012 - 2016)</p>

		28/02/2018 249 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba Biblioteca Depositária: UFT.
232		RODRIGUES, Geruza Soares de Souza Papa. As ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de Corumbá/MS e as avaliações externas: 'Se correr o bicho pega e se ficar o bicho come' 24/05/2018 88 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá Disponível em: https://ppgecpan.ufms.br/geruza-soares-de-souza-papa-rodrigues-as-acoes-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-pnaic-no-municipio-de-corumbams-e-as-avaliacoes-externas-se-correr-o-bicho-pega-e-se-f/
233		PERINI, Renata Livia Soares. O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no Município de São Paulo ' 12/09/2018 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP Disponível em: https://bdid.ibict.br/vufind/Record/USP_d769f9f74c28ba04bd262bcd8f071d6
234		AXER, Bonnie. Todos precisam saber ler e escrever: uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na Idade Certa 21/02/2018 241 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius Disponível em: http://black-www.ceale.fae.ufmg.br/pesquisas/view/1784
235		PIZZOL, Vanessa Dal. Cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: convergências e divergências nas concepções de alfabetização' 09/10/2018 134 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo Biblioteca Depositária: UPF Disponível em: http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1684
236		BORBA, Ellem Rudijane Moraes de. Leitura deleite e formação docente: o saber pelo prazer' 03/05/2018 117 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas Biblioteca Depositária: biblioteca setorial. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4371/1/Ellem%20Rudijane%20Moraes%20de%20Borba.pdf
237		SILVA, Gilmara Aparecida da. Conhecimento declarativo do Professor Alfabetizador no Ensino de Geometria' 28/02/2018 203 f. Doutorado em Educação para a Ciência Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru), Bauru Biblioteca Depositária: Divisão Técnica de Biblioteca e Documentação. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180708
238		GRANDO, Katlen Bohm. A escrita e a leitura de professoras em contexto de formação profissional e a reflexividade pedagógica' 12/12/2018 323 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas Biblioteca Depositária: Setorial. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/7656/1/Tese_Katlen_Bohm_Grando.pdf
239		FERREIRA, Milena Alves. As materialidades discursivas da sociedade letrada: efeitos de sentido sobre letramento e seus determinantes políticos.' 06/07/2018 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/02/MILENA-ALVES-FERREIRA.pdf
240		SOUZA, Abda Alves Vieira de. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação docente: entre saberes e fazeres' 26/01/2018 221 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Ufal - Sala de Leitura do PPGE Disponível em: http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2948?mode=full
241		BARROS, Viviane Noemia de. Ações de formação continuada para professoras(es) dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do campo: um olhar para o ensino da Matemática' 13/09/2018 104 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6388057
242		OLIVEIRA, Aline Santos. Modos de formação continuada de docentes em serviço: arquitetônicas e sentidos emergentes' 30/07/2018 154 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFRGS Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6373016
243		ENZWEILER, Marli Plein. Ensino de Ciências Naturais: percepções e concepções de pedagogos de Brasnorte – MT.' 26/11/2018 120 f. Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres Biblioteca Depositária: Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=7294718
244		RIQUETI, Izoete dos Santos. Propostas Curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Interpretações e Recontextualizações Curriculares nas Redes Municipais de Educação da Região Metropolitana do Contestado ' 19/11/2018 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/205941/PEED1387-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y
245		CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas – RS' 28/09/2018 177 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=7069108
246		SOUZA, Maria Geiziane Bezerra. Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas.' 30/08/2018 286 f. Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=6387974

247	ALEIXO, Heniane Passos. A construção do conceito de número por uma aluna com surdocegueira congênita' 26/11/2018 181 f. Mestrado em Educação MATEMÁTICA Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas Biblioteca Depositária: guaiaca.ufpel.edu.br Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7427510
248	MATOS, Gislaíne Aparecida de. Formação continuada com professoras/es de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Lages/SC' 13/12/2018 164 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Planalto Catarinense, Lages Biblioteca Depositária: https://uniplaclages.edu.br/biblioteca Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/1d03904e79625a6aa0cd592e158fc26f.pdf
249	AGUIAR, Fabiano Sales de. Concepções teóricas e práticas de alfabetização e letramento de alfabetizadoras do Município de Nova-Mamoré-RO' 22/10/2018 130 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNIR Disponível em: http://www.ppgce.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA_O_FABIANO_SALES_DE_AGUIAR_1021349172.pdf
250	SILVA, Kelle do Rosario Braga. A formação continuada docente no contexto da política de Educação de Cametá/PA: As implicações do Plano de Ações Articuladas (PAR) no período de 2007 a 2014' 29/06/2018 201 f. Mestrado em Educação e Cultura Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Cametá Biblioteca Depositária: Biblioteca setorial Campus Cametá-UFPA Disponível em: http://ppgeduc.proresp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/2016/dissertacoes2016/kelle.pdf
2019	JESUS, Simone Aparecida de. A literatura no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)' 27/05/2019 144 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9671
252	RIBEIRO, Flávia Miguel. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS (2013-2018)' 21/11/2019 72 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá Disponível em: https://ppgecap.ufms.br/flavia-miguel-ribeiro-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-na-rede-municipal-de-ensino-de-corumba-ms-2013-2018/
253	SANTOS, Janio Nunes dos. O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro: memórias de professores alfabetizadores egressos do PNAIC' 27/02/2019 123 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão Biblioteca Depositária: Bicen Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/12533
254	ARAUJO, Adriana Cabral Pereira de. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos' 20/03/2019 130 f. Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D Disponível em: http://catalogo-redesirius.uerj.br/sophia_web/index.html
255	FERREIRA, Caroline Foggiano. Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente: estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)' 30/07/2019 154 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19181
256	LOPES, Kelly Cristina Pereira. As repercussões do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) na ótica de docentes.' 26/09/2019 201 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7823272
257	GOMES, Veronete Dias. O PNAIC na Região Norte Araguaia: política, percurso e "resultados' 11/04/2019 232 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Jataí Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_cb043b07e95b1ca02278be41d8d9ce56
258	CAMARGO, Priscila Vitoria. Índios de reverberação nas práticas docentes de professoras do primeiro ciclo a partir da formação matemática do PNAIC' 05/02/2019 169 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: SBI - Sistema de Biblioteca e Informação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas Disponível em: http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/1189/2/PRISCILA%20VITORIA%20CAMARGO.pdf
259	SILVEIRA, Sílvia Raquel Islabao da. Contribuições do PNAIC 2014 nas práticas Matemáticas de um grupo de Professoras Alfabetizadoras' 28/02/2019 83 f. Mestrado em Educação Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas Biblioteca Depositária: Guaiaca.ufpel.edu.br Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8232751
260	SILVA, Maria da Conceição Lira da. Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas de ensino de professores participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.' 16/08/2019 212 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36348
261	STELLI, Maria Norma Magalhaes. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: implementação e contexto inclusivo nas escolas ribeirinhas do município de Manaus' 26/04/2019 111 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7668451
262	CAMPOS, Paula Brando. PNAIC Educação Infantil: as representações e percepções de professores da pré-escola da Rede Municipal de Nova Iguaçu' 25/03/2019 102 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade

		Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/15302/1/2019%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Paula%20Brand%C3%A3o%20Campos.pdf
263	ALVES, Josenilda Rita Teixeira. Reflexos do PNAIC na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais na rede estadual em Belém do Pará' 29/04/2019 185 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Biblioteca Paulo Freire do CCSE/UEPA Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7723885	
264	ZOLETI, Aline Maiara. Análise das estratégias de leitura com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: um estudo no Município de São João – PR' 23/08/2019 158 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Centro-Oeste, Guarapuava Biblioteca Depositária: Biblioteca de Teses e Dissertações da Unicentro - TEDE/UNICENTRO Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7824637	
265	GUADAGNIM, Valeria Cristina. O trabalho docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 18/02/2019 108 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca "C" Taquaral Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7725279	
266	CORREA, Daniel Rodrigues. Formação de professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas' 28/02/2019 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: http://10.7.2.42:8080/jspui/handle/2011/11892	
267	CEBALHO, Sergilaine Fatima de Miranda. Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): um olhar discursivo sobre a política e o político na perspectiva inclusiva' 16/08/2019 109 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres Biblioteca Depositária: Biblioteca Regional do Campus de Cáceres Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7725270	
268	SANTOS, Larina Gabriela Lima Reis dos. A formação continuada dos professores dos anos iniciais da Escola Bosque: limites e possibilidades' 29/05/2019 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7761857	
269	SANTOS, Pedro Santos dos. Ciências Humanas: uma reflexão sobre abordagem cultural no PNAIC e suas implicações no currículo escolar ' 31/07/2019 91 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7776291	
270	COSMO, Ana Benvidina Camargo da Silva. A importância da oralidade no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): análise da produção bibliográfica em Educação' 19/06/2019 116 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo – Americana Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8176832	
271	OLIVEIRA, Gilceia Damasceno de. Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: o que dizem os cadernos de formação do PNAIC? 27/08/2019 194 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo Biblioteca Depositária: UPF Disponível em: http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1878	
272	BRAGA, Andreia Martinazzo. Processos formativos de professoras alfabetizadoras: um estudo a partir da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 29/07/2019 127 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba Biblioteca Depositária: 371.12 B813p 2019 Biblioteca Joaçaba Disponível em: http://pergamumweb.unoesc.edu.br/pergamumweb/vinculos/000053/00005318.pdf	
273	GONCALVES, Jose Antonio. Modelagem matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: indícios de uma proposta interdisciplinar 18/03/2019 165 f. Mestrado em Educação Científica e Tecnológica Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária – UFSC Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/211644	
274	FREITAS, Mirella de Oliveira. Enfrentamentos político-pedagógicos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): desafios de alfabetizar letrando' 08/07/2019 369 f. Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura Instituição de Ensino: Universidade Federal do Tocantins, Araguaína Biblioteca Depositária: Prof. Francisco Severino Disponível em: http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1927	
275	ROBERTO, Jaciara de Lira. Os direitos de aprendizagem do eixo estruturante produção de textos escritos na prática do professor participante do PNAIC' 08/02/2019 111 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), João Pessoa Biblioteca Depositária: BC – UFPB Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7636623	
276	ALMEIDA, Frairon Cesar Gomes. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Barra do Corda (MA): reflexões sobre a formação docente' 26/11/2019 102 f. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino:	

	Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - FUVATES, Lajeado Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da Univates Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8066261
277	JAGER, Josiane Jarline. Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas' 31/01/2019 144 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas Biblioteca Depositária: Setorial Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7072268
278	SOLANO, Fernando Bianco. Professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo: o que dizem a respeito do ensino de Geografia e do Ciclo de Alfabetização' 21/08/2019 144 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos Biblioteca Depositária: Universidade Federal de São Paulo Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8028169
279	AGLIARDI, Lilian Barcella. A Pedagogia de Projetos e o pesquisador com produzindo geografias menores no ciclo de alfabetização' 31/05/2019 undefined f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7673736
280	CORREA, Nilcinete da Silva. Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): desafios para a organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador no Município de Abaetetuba-PA' 22/02/2019 137 f. Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7663434
281	OLIVEIRA, Edilene da Silva. Política de alfabetização de crianças no Município de Baraúna-RN: das ações nacionais às práticas locais' 16/12/2019 163 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte, Mossoró Biblioteca Depositária: UERN/BC Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8190083
282	OLIVEIRA, Renata Araujo Jatoba de. Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França: gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada no Ciclo de Alfabetização' 29/08/2019 394 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35747/1/TESE%20Renata%20Ara%30bajo%20Jatob%30a1%20de%20oliveira.pdf
283	SOUZA, Thamará Maria de. A Avaliação Nacional da Alfabetização e a prática docente no bloco inicial de alfabetização: estudo de caso na Rede Pública do Distrito Federal' 22/04/2019 206 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Universidade Católica de Brasília Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2593
284	BATISTA, Gilka Fomazari. Práticas pedagógicas e instâncias formativas: teoria e prática no trabalho docente' 05/02/2019 121 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/333945
285	GOMES, Geisa Pereira. A relação professor-materiais curriculares no ensino de Matemática: uma análise sob a perspectiva ontosseniótica 27/03/2019 121 f. Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié Biblioteca Depositária: Biblioteca Jorge Amado - UESB/JEQUIÉ Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppgecfp/wp-content/uploads/2019/07/GOMES-Geisa-Pereira.-Mestrado-em-Educa%C3%A7%C3%A3o-UESB_2019.pdf
286	MIRANDA, Gilvania Lima de Souza. A oralidade como eixo estruturante da prática pedagógica de alfabetizar letorando: pesquisa reveladora de necessidades da formação docente' 30/08/2019 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: BCZM/UFRN Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7726229
287	ARAUJO, Samara Carla Lopes Guerra de. Trabalho Docente, Infância e Políticas de Alfabetização e de Avaliação: um Estudo Sobre Identidade das Professoras de 1º Ciclo de Belo Horizonte' 19/02/2019 320 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca de Dissertações e Teses da UFMG Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/31869
288	BRIÃO, Eliane Costa. Leitura e escrita na Educação Infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996 - 2017) 30/07/2019 138 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande Biblioteca Depositária: Banco Digital de Teses e Dissertações Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7726229

		up=true&id_trabalho=7807605
289	MELO, Maria Julia Carvalho de. Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do Ensino Fundamental' 06/05/2019 203 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: undefined Disponível em:	
290	SILVA, Karlliny Martins da. O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e / ou aquilo?' 01/03/2019 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: undefined Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=7687711	
291	ANGELI, Raquel. Desdobramentos Políticos Educacionais da Avaliação Nacional Da Alfabetização na Rede Municipal de Educação de Curitiba' 12/04/2019 204 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: SLS Disponível em: https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1657	

Somos Juliana Jardim e Valéria Islabão, as duas formadas em Pedagogia pela UFPel-RS e professoras da rede municipal de Pelotas, a primeira também da rede municipal do Capão do Leão. Desde o início do PNAIC, desenvolvemos uma grande parceria que nos levou a querer contar essa experiência a quatro mãos. Tivemos o privilégio de participar do PNAIC, atuando em três frentes: fomos orientadoras de estudos na rede municipal de Pelotas, bolsistas de educação básica do projeto de pesquisa OBEDUC-PACTO (UFPel/CAPES) e professoras alfabetizadoras em escola pública. Experimentamos o estudo e a pesquisa sobre o programa e sobre as nossas práticas pedagógicas, a formação entre pares e o aprimoramento dos processos de alfabetização das crianças.

Perpassadas por essas experiências, afirmamos o PNAIC como muito importante para quem dele participou. Foi um grande movimento de reflexão sobre a alfabetização realizado por nós, alfabetizadoras, o que proporcionou a valorização do nosso conhecimento por meio do estudo conjunto e da troca de saberes e experiências. Foi um momento de retomada e ampliação dos conhecimentos teóricos e de ressignificação deles através da prática. Como professoras, pudemos repensar as práticas, aprofundar conhecimentos e tomar consciência dos múltiplos saberes envolvidos no cotidiano da sala de aula. Pudemos fazer melhor uso do repertório reconstruído para organizar o trabalho pedagógico, planejar as ações docentes, guiar e justificar intencionalidades pedagógicas em torno de cada tomada de decisão. Acima de tudo, qualificamos nossas intervenções pedagógicas, fortalecendo uma ação conjunta de garantia dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança e do direito à formação da professora alfabetizadora.

Professoras Juliana Jardim
e Valéria Islabão

Rede Municipal de Pelotas – RS

A metodologia utilizada pelas formadoras nos encontros de formação é destacada como ponto positivo e fundamental. As atividades propostas, para serem desenvolvidas em sala de aula, facilitaram, e muito, a aprendizagem, tanto minha quanto das crianças, proporcionando-me momentos de busca e reflexão sobre minha própria prática. Além disso, aprendi muito com os relatos dos colegas durante os encontros e acredito que esse espaço para o diálogo é extremamente importante na formação.

Para finalizar, o PACTO me mostrou o quanto a formação do professor encaminha o trabalho e a ação do aluno. Auxiliou no desenvolvimento daquilo que se deve priorizar em sala de aula e nas diferentes situações. Facilitou o trabalho com as habilidades na estruturação das atividades, ficando mais claro os objetivos na aprendizagem dos alunos. Enfim, vejo o PACTO com um caminho motivador na longa e trabalhosa caminhada que é ser professor, um caminho facilitador do ensino e da aprendizagem significativa que, com toda certeza, se fará presente em minha prática pedagógica.

Professora: Sylvia Alessandra
Fragoso Sousa Silva

Cidade: Rondonópolis / MT

Este volume lança um olhar analítico sobre produções bibliográficas decorrentes de relatos de pesquisa e de experiência sobre o PNAIC. Na PARTE I são relatadas análises de paradigmas e práticas de formação continuada para professores e de alfabetização escolar assumidos pelos diferentes entes públicos responsáveis pelo desenvolvimento do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para isso, foram examinados 42 livros organizados por 15 universidades coordenadoras do PNAIC. Na PARTE II são apresentados resultados da investigação acerca de concepções de formação de professores e de alfabetização no PNAIC, visando compreender seus limites e suas possibilidades, com base na análise de 291 dissertações e teses. Diferentes aspectos reiteram as contribuições do programa, entre elas, as ações colaborativas entre Universidades e Redes de Ensino da Educação Básica públicas e a centralidade da formação e da alfabetização como práticas que contribuem para a transformação dos cenários educacionais.