

TATIANA ANDRADE FERNANDES DE LUCCA
ANDRÉIA OSTI

FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NO PNAIC: A EXPERIÊNCIA DE UM MUNICÍPIO PAULISTA



**FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NO PNAIC:
A EXPERIÊNCIA DE UM MUNICÍPIO PAULISTA**

**TATIANA ANDRADE FERNANDES DE LUCCA
ANDRÉIA OSTI**

**FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NO PNAIC:
A EXPERIÊNCIA DE UM MUNICÍPIO PAULISTA**

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Tatiana Andrade Fernandes de Lucca; Andréia Osti

Formação de alfabetizadores no PNAIC: a experiência de um município paulista. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 223p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-579-0 [Impresso]

978-65-5869-580-6 [Digital]

1. Formação de alfabetizadores. 2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. 3. Alfabetização. 4. Formação docente. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

AGRADECIMENTOS

Este trabalho decorre da dissertação de mestrado em Educação, na qual foi realizada uma pesquisa sobre as contribuições do PNAIC para um grupo de professoras alfabetizadoras.

Agradecemos, primeiramente, às professoras que aceitaram o convite em participar desta pesquisa e relatar suas experiências nessa proposta formativa.

À Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro-SP, por viabilizar a realização do estudo no município.

Ao grupo de estudos e pesquisa em representações, aprendizagem, leitura e escrita (GEPRALE), pela parceria nos caminhos da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, pelo financiamento deste estudo.

E a todos os profissionais da UNESP, que trabalham para a formação de pesquisadores de excelência.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	17
1.1 Os Cadernos de Formação do PNAIC 2013	27
1.2 Reflexões e discussões sobre a formulação do PNAIC	35
1.3 Concepções de alfabetização e letramento no PNAIC	45
1.4 A ludicidade e o PNAIC	57
2 CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO PNAIC NO CONTEXTO NACIONAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?	71
2.1 As pesquisas sobre PNAIC: discussões e problematizações gerais sobre contexto de criação, formação docente e formulação do processo de formação do PNAIC	78
2.2 Pesquisas realizadas com participantes do PNAIC	90
2.3 O lúdico nas pesquisas sobre o PNAIC	107
3 DELINEAMENTO DA PESQUISA	115
3.1 Objetivos	115
3.2 Justificativa e Problema	116
3.3 Participantes	117
3.4 Instrumento	120
3.5 Procedimentos de coleta	121
3.6 Procedimentos de análise	124

4 RESULTADOS DA PESQUISA	127
4.1 O PNAIC em Rio Claro	127
4.2 Análise dos dados	131
4.2.1 As contribuições do PNAIC: o que dizem as professoras sobre o curso?	132
4.2.2 As mudanças nas práticas docentes: no que implicou o PNAIC?	140
4.2.3 As limitações do PNAIC nos âmbitos teórico e prático	150
4.2.4. Materiais do PNAIC: espaços para conhecimento e discussão e sua relevância para a alfabetização na perspectiva das professoras	161
4.2.5. Ludicidade: o que pensam as professoras sobre o lúdico?	172
4.2.6 Sobre a avaliação de recursos lúdicos no processo de alfabetização e os materiais disponibilizados pelo PNAIC	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	209

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo realizado sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa do governo federal criado em 2012, cujo principal objetivo é garantir o direito de que as crianças estejam plenamente alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, enfatiza-se que o objeto de discussão do PNAIC é a alfabetização, tema para o qual todas as ações do programa convergem. A perspectiva teórica que embasa o Pacto é a concepção do alfabetizar letrando.

No caderno de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012a) pode-se apreender que o texto preconiza não apenas a aprendizagem do sistema de escrita alfabético (SEA), mas também entende a relevância do letramento: “O acesso à diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais favorece o ingresso de crianças no mundo da escrita e sua participação em situações mais públicas do uso da oralidade”. (BRASIL, 2012a, p. 7). Logo, pressupõe-se que o contato com os diversos materiais portadores de texto contribuiu para que o sujeito, em seu processo de aprendizagem, utilize a escrita nos mais diversos contextos sociais em que seu uso se faz necessário.

Assim, parte-se do princípio, nesta pesquisa, de que a alfabetização consiste em um processo complexo, que exige do aprendiz diversas habilidades, sejam elas motoras, cognitivas e/ou afetivas. Neste sentido a alfabetização envolve a aprendizagem e o domínio de um sistema notacional, que possui regras próprias e específicas, que demanda um ensino sistematizado e planejado. Contudo, não se pode desprender desta concepção de alfabetização seu aspecto cultural e social, isto é, a aprendizagem da leitura e escrita não pode significar a aprendizagem de uma técnica, que se decora, mas tal instrumento cultural deve ser inserido na sala de aula sem estar desvinculado de sua função social, ou seja, a aprendizagem deste

sistema notacional deve levar o estudante a ser capaz de utilizá-la nos vários contextos sociais no qual está inserido, compreendendo as funções e utilidades da escrita para nossa sociedade. Deste modo, faz-se necessário compreender a importância de efetivar os direitos de aprendizagem da leitura e da escrita dos educandos nestes dois âmbitos (alfabetização e letramento).

Como se poderá discernir ao longo desta pesquisa, o PNAIC envolveu diversas ações, diversos profissionais da educação e parcerias entre as instituições formadoras de professores, no caso, as Instituições de Ensino Superior (IES) e órgãos ligados aos profissionais da educação básica, como as secretarias estaduais e municipais de educação, já que a realização do programa previa a parceria entre o Governo Federal, o Distrito Federal, estados e municípios.

Deste modo, busca-se evidenciar que a formação continuada de professores alfabetizadores consiste no principal eixo de ação do PNAIC, porém esta não é a única atividade do programa, que possui outras medidas planejadas que convergem para busca do objetivo estipulado, que é a alfabetização na idade certa. Assim, nesta pesquisa, apesar de se apresentar e discutir as outras práticas do programa, como a distribuição de materiais didáticos, por exemplo, há certa ênfase nos processos formativos realizados no âmbito do programa do Pacto.

Convém, neste momento, destacar que esta pesquisa tem como foco o processo de formação de professores alfabetizadores realizado no ano de 2013, isto é, no primeiro ano em que ocorreram os cursos de formação do PNAIC, cujo foco foi o aspecto do ensino e aprendizagem da linguagem. Deste modo, os materiais do programa aqui estudados e apresentados, bem como as entrevistas realizadas sobre o processo formativo se restringem a este período (2013). Cabe esclarecer que houve outros cursos de formação e outras ações desenvolvidas no âmbito do PNAIC nos anos de 2014, 2015 e 2016, mas que estas não serão aqui apresentadas e/ou discutidas.

Isto posto, compreende-se que o PNAIC consiste em uma política pública educacional com um objetivo preciso, a alfabetização na idade certa, ainda que o programa tenha outras

pretensões e medidas, como se poderá verificar neste estudo, infere-se que esta é sua principal meta. Assim, é possível situar o PNAIC dentre as ações articuladas do Governo Federal frente às tentativas de encadear reflexões e ações diante de um problema substancial do país, que são os resultados pouco profícuos na área da alfabetização, que são demonstrados em avaliações de larga escala e nas pesquisas realizadas pelo IBGE, por exemplo.

Os problemas relacionados à alfabetização, ou ainda, aos altos níveis de pessoas analfabetas no país também evidenciam outros problemas relacionados à educação básica, de um modo geral, que não se reduzem às dificuldades dos educandos em seus processos de aprendizagem e domínio da leitura e escrita, mas envolvem questões estruturais (como por exemplo, as condições físicas das escolas brasileiras, a quantidade de alunos por turma, as defasagens de aprendizagem, a formação docente dos professores, o tempo garantido e dedicado para as formações continuadas dos professores, as formações em serviço, dentre outras). Portanto, não são problemas que se restringem à relação aluno – conhecimento, mas extrapolam os acontecimentos em sala de aula.

Convém apresentar alguns dados sobre o panorama da alfabetização no país. Segundo o IBGE (BRASIL, 2012), com base nos dados do Censo de 2010, o Brasil possui uma taxa de 15,2% de crianças não alfabetizadas aos oito anos. Sobre os dados relativos aos entes federativos, Alagoas e Maranhão dividem os piores índices, com 35% e 34% de crianças não alfabetizadas aos oito anos, respectivamente. Já em relação aos menores índices, Paraná e Santa Catarina surgem como os estados com a menor taxa, sendo de 4,9% no Paraná e 5,1% em Santa Catarina.

Outro dado interessante diz respeito às distorções idade-série no país, que revelam que os problemas da educação básica estão para além do período da alfabetização. O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realizou um monitoramento referente a estes dados em escolas públicas e privadas de todo o Brasil entre os anos de 2006 e 2015. Os alunos considerados com distorção idade-série, segundo o critério adotado

pelo INEP, são aqueles que apresentam atraso de dois anos ou mais em relação à série que cursam e a que deveriam cursar.

Em 2012, os dados revelaram que no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), 17% dos alunos tinham distorção idade série. Já no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) 28% tinham atraso escolar e, no Ensino Médio, esse número chegava a 31%. Observando os últimos dados divulgados, em 2015, é possível observar uma melhora destes índices, especificamente no Ensino Fundamental I, sendo que neste ciclo escolar 13% dos alunos tinham distorção idade-série no referido ano. No Ensino Fundamental II 26% ainda apresentavam um atraso escolar e, no Ensino Médio, 27% dos estudantes não estavam na série adequada. (BRASIL, 2015).

Desse modo, observa-se que as problemáticas no âmbito da educação básica estendem-se até o Ensino Médio, pois como indicado anteriormente, tais problemas evidenciam as dificuldades do sistema educacional brasileiro em sua totalidade, que envolvem outros fatores, tais como as questões sociais, culturais e econômicas de nosso país, que não serão aqui apresentadas e esgotadas. Assim, considerando estes percalços que compõem o cenário da educação básica brasileira, e especificamente na área da alfabetização, que consiste em uma aprendizagem básica e essencial não apenas para a permanência dos estudantes até o final da educação básica, mas como condição fundamental para sua inserção na sociedade, que tem se baseado na cultura letrada, é que se compreende a relevância do estudo da proposta do PNAIC.

Entende-se que o programa é relevante, na conjuntura da educação básica brasileira e por sua abrangência, ao propor um movimento que organiza e envolve diversas entidades do contexto educacional (professores universitários que atuam na formação docente, secretarias estaduais e municipais de educação, gestores e professores) para discutir um tema tão importante e necessário, que é a alfabetização. Desta forma, justifica-se o interesse por melhor compreender os contextos e conjunturas que levaram à criação do programa do PNAIC, suas concepções de alfabetização e aprendizagem da leitura e escrita, como o processo de formação

continuada é concebido e organizado e, de modo específico, quais foram as implicações e contribuições deste programa de formação continuada para a prática dos professores alfabetizadores que participaram do curso no ano de 2013.

A formação continuada, portanto, é evidenciada sendo compreendida como uma importante e principal ferramenta do programa para atingir os atores envolvidos e para buscar e propor ações que articulem os objetivos da iniciativa, especialmente a alfabetização na idade certa. A formação continuada de professores não é compreendida, neste contexto, como a solução de todos os problemas no âmbito da alfabetização no Brasil, uma panaceia, mas infere-se que o PNAIC, ao tê-la como um estratégico eixo de ação, legitima-a como um espaço propício para que os diferentes profissionais da educação e, especificamente os professores alfabetizadores, possam discutir, refletir e elaborar juntos novas perspectivas para suas práticas, que poderão se refletir no alcance do objetivo almejado pelo programa — a alfabetização até o 3º ano.

Sendo assim, a pesquisa objetiva investigar quais foram as contribuições da formação continuada do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a prática de professores participantes da formação e ao longo do texto se buscará investigar e compreender os modos como se concretizaram estes momentos de formação dos professores alfabetizadores nos cursos que tiveram com os denominados orientadores de estudo, tendo como foco os professores alfabetizadores participantes desta pesquisa, pertencentes à rede municipal de ensino de Rio Claro-SP. Como objetivos específicos, pretende-se conhecer a proposta de formação do PNAIC; descrever as contribuições do PNAIC para a prática docente e identificar a avaliação que as participantes têm sobre os recursos lúdicos do programa. Deste modo, alguns eixos serão considerados para este estudo do processo formativo dos professores alfabetizadores, tais como as contribuições que consideram que houve para sua prática em decorrência do curso do PNAIC; as modificações observadas em seu fazer docente; as limitações que encontraram na formação e a pertinência dos

materiais teóricos e didáticos para a alfabetização distribuídos às escolas por meio da adesão ao programa.

Outro aspecto que é abordado por este material do PNAIC 2013 e que se considera relevante é a ludicidade. Em relação ao lúdico, há nos materiais didáticos e pedagógicos que foram distribuídos pelo Pacto às escolas e utilizados na formação dos professores alfabetizadores, vários jogos pedagógicos de apoio à alfabetização. Isso conduz a um dos objetivos específicos que é conhecer a avaliação que os professores construíram sobre os recursos lúdicos após sua participação no programa formativo, uma vez que nos materiais de estudo do programa há a orientação de que a inserção dos jogos nas práticas docentes seja uma atividade permanente e sistematizada.

Observa-se que nos documentos oficiais produzidos pelo MEC, tanto como nos cadernos de formação do PNAIC, há referências de que o trabalho a ser realizado nesse processo inicial da aprendizagem da leitura e escrita, além de considerar a alfabetização e o letramento, deve também integrar uma metodologia em que se utilize do lúdico nos processos de ensino aprendizagem, considerando o lúdico como prática pedagógica e integrante da vivência cultural dos sujeitos. (MOYA e SFORNI, 2009).

Assim, observa-se que o lúdico é entendido como um recurso que pode contribuir no processo de aprendizagem das crianças. Com o objetivo de compreender a relevância da ludicidade neste período da escolarização, apresentam-se alguns autores que também discutem a ludicidade, no entanto, com foco na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, período em que se tem início a alfabetização. Azevedo e Betti (2014) ressaltam que há, no Brasil, uma abrupta transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, devido ao fato de se considerar o Ensino Fundamental como um período dedicado à alfabetização, com o foco em atividades pouco significativas para as crianças. Dessa forma, os autores destacam que o lúdico é visto como passatempo e a transição das crianças da educação infantil para o ensino

fundamental torna-se abrupta, quando essas atividades deixam de ser consideradas.

Os autores também identificam que há uma tensão nos discursos oficiais que permeiam as orientações pedagógicas para o Ensino Fundamental, já que, ao mesmo tempo em que essas orientações evidenciam a utilização do lúdico, enquanto uma necessidade da criança, também o indicam como relevante o processo de alfabetização das crianças que ingressam no Ensino Fundamental aos seis anos.

Assim, nos cadernos que subsidiam a formação do PNAIC o lúdico é compreendido como um importante recurso no processo de alfabetização, que pode possibilitar ao professor alfabetizador um planejamento sistematizado com o trabalho com as especificidades da escrita, contribuindo para avanços significativos na aprendizagem dos alunos. Sendo assim, a ludicidade também será um tema discutido na pesquisa, compreendendo sua relevância dentro da proposta de formação do PNAIC. Por conseguinte, também se investiga, junto aos professores participantes da pesquisa, quais são suas ideias e concepções sobre a ludicidade, sua inserção em sala de aula, sua importância e contribuição para o processo de alfabetização e a avaliação que fazem dos recursos lúdicos disponibilizados pelo PNAIC às escolas participantes da formação.

Desse modo, tendo ciência dos diversos problemas na conjuntura da educação básica brasileira — demonstrados nos resultados de avaliações de larga escala — especialmente no período da alfabetização e das ações governamentais propostas como formas de refletir acerca destes problemas e os meios de minimizá-los é que se compreende a importância de um estudo sobre as contribuições do PNAIC para os professores alfabetizadores.

Assim, esta pesquisa buscou compreender os objetivos e formas de organização do PNAIC, bem como a sua contribuição para os professores alfabetizadores do município de Rio Claro-SP. Buscou-se, ainda, realizar um estudo documental e bibliográfico acerca da formulação do PNAIC e conhecer a avaliação que as

professoras fazem dos recursos lúdicos do PNAIC após a participação no programa.

No capítulo 1 “O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa”, expõem-se os objetivos e concepções do programa, assim como a sua organização no âmbito nacional, estadual e municipal. Além disso, também se discutem algumas questões pertinentes ao programa, tais como a concepção de formação continuada de professores e a sua função no contexto da educação brasileira e a concepção de alfabetização do programa. Neste capítulo também são apresentadas e discutidas algumas questões acerca da ludicidade.

O capítulo 2 “Contribuições e desafios do PNAIC no contexto nacional: o que dizem as pesquisas?” teve como objetivo expor os resultados de um levantamento bibliográfico acerca do programa para evidenciar, de acordo com as pesquisas já realizadas sobre o tema, quais foram as contribuições do PNAIC nas mais diversas regiões do país, bem como discutir suas limitações, dentre outras questões. No capítulo 3 “Delineamento da pesquisa” apresentam-se os objetivos do estudo; os participantes; a metodologia utilizada e a forma de análise dos dados recolhidos. No capítulo 4 apresentam-se os resultados e a análise dos dados da pesquisa realizada com os professores alfabetizadores participantes do município de Rio Claro-SP.

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o PNAIC, sua formulação e discutir as concepções do programa no âmbito da formação continuada de professores e a alfabetização, utilizando como instrumentos teóricos para subsídio da discussão os documentos legais acerca da criação do PNAIC, os cadernos utilizados na formação dos professores alfabetizadores em 2013 e pesquisas acadêmicas realizadas sobre o tema.

Antes de iniciar a exposição acerca da criação do PNAIC, considera-se relevante expor um dado recente sobre o panorama da alfabetização no país. Dados que se baseiam nos resultados de avaliações nacionais em larga escala, tal como a Prova Brasil, indicam que em 2014, 11,9% dos estudantes apresentaram desempenho insuficiente. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2015) revelou que em relação à leitura e escrita, 34,46% dos alunos do terceiro ano avaliados em 2014 foram conceituados com desempenho inadequado em escrita. Esses dados alarmantes indicam a ineficiência dos sistemas de ensino em seu compromisso de ensinar os estudantes e de efetivar a aprendizagem da leitura e escrita (Veloso, 2009; Osti, Martinelli, 2014; Felício, 2009; Brasil, 2015).

Estes dados indicam as dificuldades enfrentadas pelo Brasil na área da alfabetização e a necessidade de medidas a serem tomadas com intenção de provocar mudanças neste quadro de fracassos, principalmente para os alunos. Deste modo, algumas ações podem ser pensadas, como a intensificação dos estudos da alfabetização nos cursos de formação de professores e a oferta de cursos de formação continuada para professores alfabetizadores, como é o caso do PNAIC.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), do Ministério da Educação, na qual são expostas as ações e diretrizes gerais que compõem o programa federal. De um modo simples e geral, pode-se compreender que o principal motivo para a criação desse programa está em garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os seus oito anos de idade, em conformidade com o Decreto Federal nº 6094 (BRASIL, 2007) que em seu Art. 2º, inciso II, objetiva “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”.

Sendo assim, apreende-se que a questão da alfabetização na idade certa é o tema central do programa, que tem como metas:

- I-Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II-Reduzir a distorção idade-série na educação Básica;
- III-Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV-Contribuir para o aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores;
- V-Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, p.2).

Com base nas metas definidas e ao analisar o material de formação do PNAIC, percebe-se que a necessidade de discutir, de modo aprofundado, o processo de alfabetização e a prática docente, bem como assegurar a alfabetização até os oito anos de idade são as condições que levaram à criação desse programa de formação de alfabetizadores. Assim, um dos pontos chave do programa é a formação dos professores que trabalham com alunos nesse período de escolarização, isto é, os professores alfabetizadores. Logo, o PNAIC é uma proposta de formação de professores que pretende discutir a alfabetização e o letramento, bem como outros temas relacionados ao ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Isto posto, antes de avançar em outras discussões, é relevante, neste momento, expor quais são as ações para a concretização do

programa, bem como se articulam tais atividades nas diferentes esferas — municipal, estadual e federal.

O programa foi instituído como uma integração entre a União com os estados e municípios, que convergem para chegarem a um objetivo comum: a alfabetização dos estudantes até o 3º ano do ensino fundamental. Para isso, foram gestadas uma série de ações, que articulam essas diferentes esferas, para se atingir o propósito estipulado. Assim, são quatro eixos de ações que buscam concretizar a proposta de formação PNAIC:

1. Formação continuada de professores alfabetizadores (realizada por meio de um curso presencial de dois anos, com carga horária de 120 horas/ano, tendo como embasamento o programa Pró-Letramento);

2. Materiais Didáticos e Pedagógicos (Livros didáticos, livros literários, jogos pedagógicos, livros de apoio ao professor e tecnologias educacionais com foco específico em alfabetização);

3. Avaliação (nesse âmbito, são colocadas três medidas: Avaliação processual, discutida ao longo da formação; disponibilização de um sistema informatizado para inserir dados da Provinha Brasil, que permitirá uma melhor análise desses dados; Avaliação externa universal, aplicada pelo INEP, para concluintes do 3º ano do ensino fundamental, que terá o objetivo de aferir o nível de alfabetização desses alunos — referente à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA);

4. Gestão, Controle Social e Mobilização (este eixo subdivide-se em quatro categorias, que se complementam:

a) Comitê gestor nacional;

b) Coordenação institucional em cada estado (responsável por zelar pelos objetivos do Pacto);

c) Coordenação Estadual (responsável por implementar e monitorar as ações do Pacto e apoiar os municípios);
Coordenação Municipal (responsável por implementar e monitorar as ações da rede). (BRASIL, 2012).

Convém ressaltar que este trabalho tem como objetivo analisar e discutir apenas os dois primeiros eixos do PNAIC, ou seja, a

formação continuada de professores e os materiais didáticos e pedagógicos. Como se pode observar, um dos principais eixos do programa é a formação de professores. Assim, é relevante detalhar de que modo estava organizado este eixo. No Caderno de Apresentação do PNAIC 2013 (BRASIL, 2012a) estava prevista a organização dos professores de acordo com a série em que trabalhavam, isto é, um curso para professores do 1º ano, um para professores do 2º ano, um para professores do 3º ano e um curso para classes multisseriadas. Os encontros presenciais, de acordo com o documento, ocorreriam no município do professor alfabetizador. Ainda, neste ano de formação, os professores alfabetizadores deveriam totalizar 120 horas de curso, distribuídas da seguinte maneira: 80 horas de encontros presenciais, nos quais foram trabalhadas as Unidades do material de formação disponibilizado ao professor participante; 8 horas de Seminário Final no município e 32 horas de atividades extrassala, perfazendo o total de 120 horas.

Os responsáveis por ministrar o curso para esses professores alfabetizadores eram os denominados orientadores de estudo, que eram, na realidade, professores pertencentes ao quadro da rede ensino e que, como pré-requisito, haviam sido tutores na formação Pró-Letramento. Caso não houvesse profissionais com essa formação, havia outros critérios para a seleção, tais como: ser efetivo da rede ensino; ser formado em Pedagogia ou Licenciatura e atuar a no mínimo três anos no Ensino Fundamental ou ter experiência na formação de professores.

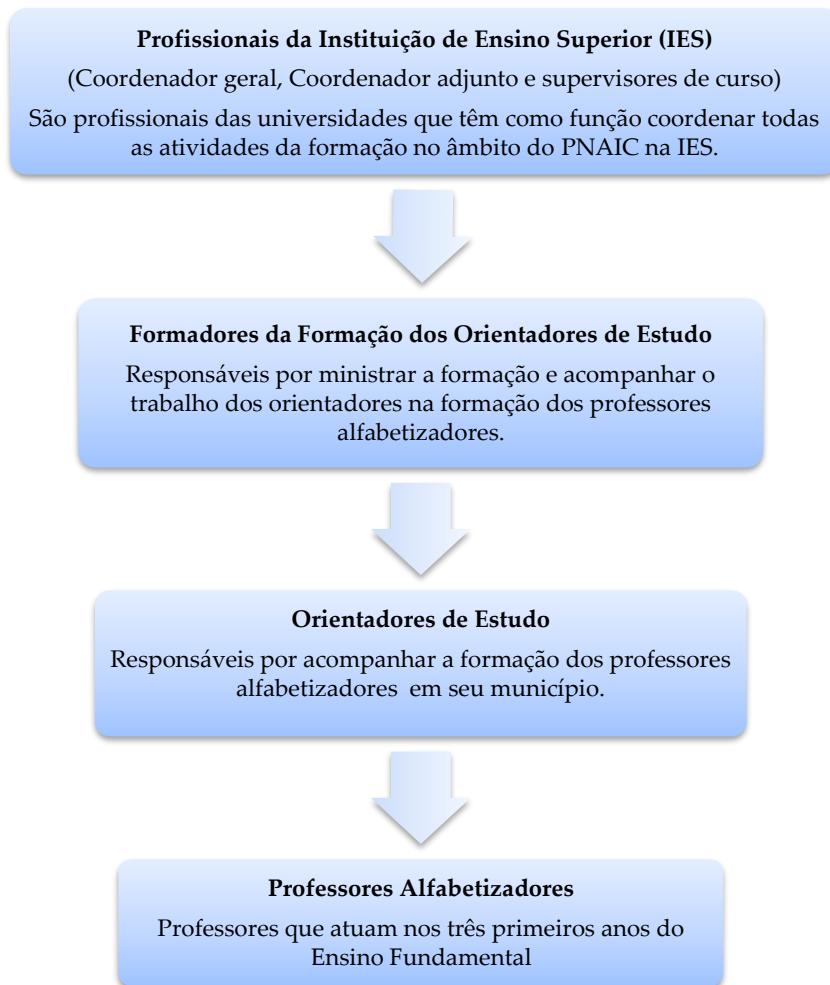
A formação dos orientadores de estudo foi realizada por meio de parcerias com universidades públicas, federais e/ou estaduais, que receberam recursos do Ministério da Educação para este fim. De acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC 2013 (BRASIL, 2012a), a formação do orientador de estudos ocorreria, primeiramente, com uma formação inicial de 40 horas. Após esta formação inicial, o orientador ainda teria mais quatro encontros de formação para ampliação dos estudos e avaliação das ações desenvolvidas, sendo que cada encontro deveria ter 24 horas de

duração. Além disso, também estavam previstas 40 horas para atividades de planejamento, estudo e realização das tarefas propostas, perfazendo, deste modo, um total de 200 horas de formação para o Orientador de Estudos.

Vale ressaltar que, tanto professores alfabetizadores quanto Orientadores de Estudo receberam uma bolsa mensal paga pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), que representava uma ajuda de custo para viabilizar a participação nas formações presenciais. (BRASIL, 2012).

Para uma melhor compreensão do processo de formação do PNAIC e dos sujeitos envolvidos neste programa, apresenta-se o seguinte fluxograma:

Figura 1: Fluxograma da formação do PNAIC 2013



Fonte: Materiais do PNAIC. Elaborado pela autora.

Caracterizada a forma como estava prevista a realização do processo formativo do professor alfabetizador, pode-se identificar o envolvimento de outros sujeitos neste processo, naquilo que se pode denominar como formação em “efeito cascata”, já que o sujeito responsável pela formação do professor também deveria

estar envolvido em outro processo formativo para exercer sua função (que, no caso, é o Orientador de Estudos).

Assim, tendo a configuração do processo de formação do PNAIC em 2013, convém também elencar alguns dados a respeito do programa. Em 2013, 38 Instituições de Ensino Superior (IES) foram parceiras, sendo que destas, 32 eram federais e 6 estaduais. Ainda de acordo com Brasil (2015), 5.420 municípios aderiram à formação em 26 estados e no Distrito Federal e de 5270 municípios. Em relação à participação, declara-se que aproximadamente 310 mil professores alfabetizadores e mais de 15 mil orientadores de estudo participaram do PNAIC nos anos de 2013 e 2014. Há ainda outros dados sobre o PNAIC (2013) que são pertinentes neste momento da exposição, acerca da quantidade de professores participantes, a distribuição de materiais e o número de alunos da educação básica atingidos pela formação:

Quadro 1: Dados do PNAIC (2013) a nível nacional

Ações	Números
Alfabetizadores em formação	317.207
Alfabetizados atendidos	9.435.373
Cadernos distribuídos	4.656.042
Jogos pedagógicos distribuídos	276.868
Obras compostas por acervos direcionados às turmas dos alunos de 1º a 3º ano do ensino fundamental	10.796.575
Orientadores de Estudo	15.000
Municípios envolvidos	5.420

Fonte: SÃO PAULO (2014, p.10); MOREIRA e OLIVEIRA (2014, p.10). Elaborado pela autora.

Há ainda dados disponíveis no sítio do MEC, na página do PNAIC, sobre a oferta de cursos de formação continuada desde o início do programa, na qual é possível observar a quantidade de participantes e o foco formativo de cada ano:

Quadro 2: Panorama da formação PNAIC entre os anos de 2013 e 2016

Ano	Foco da formação	Quantidade de participantes (professores alfabetizadores)	Carga horária
2013	Linguagem	313.599	120 horas
2014	Matemática	311.916	160 horas
2015	Gestão escolar, currículo, a criança do ciclo de alfabetização e interdisciplinaridade	302.057	160 horas
2016	Leitura, escrita e letramento matemático.	248.919	100 horas

Fonte: MEC/PNAIC (2018). Elaborado pela autora.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a) é embasado por quatro princípios centrais: 1) o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2) o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3) os conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4) a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ainda sobre o processo de formação do PNAIC, apresentam-se os princípios e estratégias propostos no curso direcionado ao professor alfabetizador. No caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012b) estão expostos seis princípios que embasam a formação docente proposta. Este caderno é direcionado aos orientadores de estudo e está disponível no sítio do PNAIC. Neste material é feita uma

exposição acerca da discussão da formação de professores na perspectiva do Pacto, bem como também há um cronograma de estudo da formação. Em relação aos seis princípios, são eles:

Prática da flexibilidade: esta habilidade está diretamente relacionada à tomada de decisões e a mudança de práticas e/ou comportamentos a partir dessa reflexão. Tal reflexão deve estar embasada em estudos teóricos;

A mobilização dos saberes docentes: levar em conta os saberes que os professores já possuem, de modo a articulá-los a construção de novos saberes que podem possibilitar a melhoria e a modificação de seus saberes;

A constituição da identidade profissional: traz à tona a discussão da culpabilização do professor pelo fracasso escolar e a necessidade de se trabalhar na construção de uma identidade positiva desse profissional, reafirmando sua relevância social;

Socialização: ressalta que esta é uma habilidade importante para um profissional como o professor, destacando a relevância deste profissional desenvolver a competência da comunicação para que haja trocas entre os pares;

Engajamento: estimular o engajamento docente no curso. Formas de valorizar o seu saber de modo que o professor se sinta motivado a continuar na formação;

Colaboração: prevê romper com o individualismo, de modo que ocorra um aprendizado coletivo e que tenha como ponto de partida as perspectivas docentes (BRASIL, 2012b).

Em relação à organização da formação propriamente dita, estava pautada em oito unidades que deveriam ser discutidas em dez meses de encontros presenciais. De acordo com o caderno, “[...] a partir de diferentes estratégias formativas, eles [os professores] serão estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar seu fazer pedagógico cotidiano”. (BRASIL, 2012b, p. 27). As estratégias elencadas pelo material são as apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3: Estratégias de formação PNAIC 2013

Estratégia	No que consiste
Leitura deleite	Contato com textos literários diversos;
Tarefas de casa e escola	Solicitação de atividades diversas a serem aplicadas nas escolas – objetiva que a formação seja um processo contínuo;
Estudo dirigido de textos	Oferecer embasamento teórico para as discussões e para a prática docente;
Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro	Meio de articular o que foi discutido na formação à prática em sala de aula;
Socialização de memórias	Relembrar experiências que marcaram seu percurso profissional;
Vídeo em debate	Aprofundamento dos debates na formação;
Análise das situações em sala de aula filmadas ou registradas	Permite ao professor refletir sobre sua própria prática e, assim, transformá-la;
Análise de atividades de alunos	Possibilidades de encaminhamento e redirecionamento da prática pedagógica;
Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e planejamentos de aulas.	Repensar nas próprias estratégias didáticas;
Análise de recursos didáticos	Estimular o uso de materiais disponibilizados pelo MEC;
Exposição dialogada	Sistematização dos saberes construídos;
Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados	Pressuposto básico: a avaliação deve subsidiar o planejamento da ação docente;

Avaliação da formação	Auxiliar o formador a obter informações que lhe permitam melhorar os encontros.
-----------------------	---

Fonte: BRASIL (2012b), Elaborado pela autora.

1.1 Os Cadernos de Formação do PNAIC 2013

São vinte e quatro cadernos que compõem o material de estudo para os professores alfabetizadores, sendo que estes estão divididos em três partes, os denominados anos, cada ano contendo oito unidades, que se diferenciam quanto à abordagem em relação aos anos do ciclo de alfabetização, mas que possuem a mesma temática. Estes cadernos de formação que deveriam ser utilizados nos encontros de formação com os professores alfabetizadores contêm os princípios que ilustram os objetivos do programa. De modo geral, eles foram produzidos, majoritariamente, pelo grupo do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Observa-se que o que muda a cada unidade é o enfoque dado considerando o ano com o qual o professor participante trabalha, bem como se considera a progressão de aprendizagens, em uma sequência que está sistematizada na seção Direitos de Aprendizagem. Os cadernos possuem uma organização comum, que subdivide-se em quatro eixos, que são: Iniciando a conversa (seção destinada a introduzir o leitor às temáticas que serão estudadas no caderno e aos objetivos do mesmo); Aprofundando (textos teóricos sobre a temática estudada e alguns exemplos de práticas de professores sobre o tema); Compartilhando (esta seção é diversa, mas, no geral, contém os direitos de aprendizagem de diversas áreas do conhecimento, outros relatos de práticas docentes e sugestões de como utilizar os materiais didáticos disponibilizados); Aprendendo mais (abrange sugestões de leitura e aprofundamento de estudo dos temas trabalhados nos cadernos).

Entende-se que os cadernos de formação do PNAIC 2013 são importantes instrumentos que podem auxiliar na compreensão dos princípios e orientação teórica que embasam o programa de

formação. Deste modo, os cadernos têm temáticas em comum, como por exemplo, a heterogeneidade; a organização da turma em diferentes agrupamentos; o papel do professor enquanto mediador; a avaliação compreendida enquanto recurso diagnóstico; a relevância da consciência fonológica e o uso dos jogos, as quais serão discutidas neste espaço.

Antes de iniciar uma exposição sucinta dos cadernos é relevante apresentar uma ementa de curso que foi proposta para a formação no ano de 2013, para o conhecimento dos objetivos que foram prescritos a cada unidade. Nesta ementa também constam quantas horas deveriam ser dedicadas ao estudo de cada unidade, descritas na Figura 2:

Figura 2: Ementa do curso de formação de 2013.

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

Fonte: BRASIL (2012a, p. 33).

O material adota certas concepções, isto é, faz escolhas teórico-metodológicas que apoiam e subsidiam a proposta de formação oferecida. Assim, tendo como objetivo tornar mais claro os temas abordados em cada unidade dos cadernos de formação, apresenta-se a seguir, de modo sintetizado, os principais assuntos de cada unidade, compreendendo que, apesar de os três cadernos que

compõem a unidade terem uma abordagem diferenciada do tema, de acordo com ano discutido, tais fascículos possuem um conteúdo em comum. A unidade 4, que se dedica à discussão da ludicidade, será mais discutida, considerando que este tema é um dos objetivos específicos desta pesquisa.

Nos cadernos da Unidade 1 BRASIL (2012c; 2012k; 2012s), o principal tema discutido é a concepção de currículo. Assim, o princípio central do fascículo é o currículo inclusivo, isto é, o respeito às diferenças e a compreensão da necessidade de que todos os alunos tenham seus direitos de aprendizagem assegurados. Nesta unidade também são discutidos temas como concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, retomando a discussão acerca das contribuições da psicogênese da escrita na área da alfabetização, esclarecendo que a escrita não é um código que se aprende por repetição, mas sim um sistema notacional, que precisa ser compreendido. O texto também aborda a construção do conceito de letramento no país, na década de 90, concebendo que alfabetizar é diferente de letrar, mas que um processo está associado ao outro.

Também é discutida a questão dos diferentes saberes a serem retomados durante o ciclo, compreendendo que esta forma de organizar o currículo, intencionando à interdisciplinaridade, é um direito do educando. A avaliação, discussão que é mais elaborada em outros cadernos, é compreendida como uma forma de se identificar as lacunas no processo de ensino e aprendizagem e como um meio de encontrar novas estratégias para possibilitar o ensino: “[...] regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, considerando nesse processo avaliativo o professor, aluno, a escola e a família”. (BRASIL, 2012k, p. 19).

Nos cadernos da Unidade 2 BRASIL (2012d; 2012l; 2012t) o tema discutido é o planejamento da ação didática em relação à alfabetização. Compreende-se que o planejamento deve ser responsabilidade de todos da escola, para que as aprendizagens ocorram em processo contínuo. O caderno (BRASIL, 2012l) indica quatro eixos da linguística que devem constar no planejamento do

professor alfabetizador: leitura; produção de texto escrito; oralidade e análise linguística (apropriação do Sistema de Escrita Alfabética). Além disso, ressalta a necessidade do trabalho com a rotina, defendendo esse tipo de organização e a sistematização do trabalho com a alfabetização, garantindo, desse modo, que as crianças tenham acesso ao aprendizado das propriedades do SEA concomitante a um trabalho com o letramento. Parte-se do pressuposto, portanto, que tal objetivo depende da compreensão, pelo professor, da necessidade de um ensino sistematizado, com foco neste princípio.

Nos materiais da Unidade 3 BRASIL (2012e; 2012m; 2012u) o foco é o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Pode-se afirmar que estes três cadernos são os únicos cuja discussão está totalmente voltada para o processo de alfabetização, em um contexto teórico – metodológico. No material defende-se a necessidade de um ensino sistemático da escrita e se discutem as habilidades do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) que os alunos precisam desenvolver, demonstrando quais são e, nos relatos de experiências de professores, é possível identificar atividades que as desenvolvem. Os cadernos da unidade 3 indicam uma sequência de aprendizagens pela qual os alunos devem passar nos três anos do bloco de alfabetização, dentro da perspectiva do alfabetizar letrando.

Os cadernos da Unidade 4 BRASIL (2012f; 2012n; 2012v) abordam a relevância da ludicidade no processo de alfabetização. Tais cadernos buscam articular a teoria que sustenta a argumentação para a utilização de recursos lúdicos no processo de ensino com exemplos práticos desenvolvidos por professores alfabetizadores. Além disso, há também outros temas que integram o assunto, como a possibilidade de criar diferentes agrupamentos por meio de jogos e brincadeiras; o trabalho com diversos conteúdos – outro princípio do PNAIC – e a inclusão, tema também recorrente na proposta.

Um aspecto importante discutido no material é em relação ao papel docente na aplicação dos jogos, que de acordo com o material, sua função neste momento é ser um mediador e, para

exercer tal função “Ele pode atuar na seleção de propostas de atividades, na organização de grupos de crianças, na mediação durante a situação ou mesmo pode ser um problematizador, provocando as crianças a tomarem as decisões, a opinarem, a defenderem suas posições”. (BRASIL, 2012f, p. 15).

Do mesmo modo, os cadernos ressaltam a necessidade de se considerar qual é a intencionalidade no uso de tais recursos, algo que deve estar bem definido para o professor, para que a atividade seja produtiva. E é neste contexto que a ação docente tem significado, isto é, a forma como ele desenvolve as atividades, pois, de acordo com o texto, o professor tem a responsabilidade de averiguar o que pode ser trabalhado a partir de cada jogo, para quais crianças será direcionado e quais intervenções serão necessárias. Outro enfoque é o interesse da criança que é mobilizado por esse tipo de atividade, bem como o prazer, o que pode tornar o ensino mais atrativo para o estudante. Além disso, o material oferece subsídios teóricos para a compreensão das contribuições dos jogos não apenas no aspecto da aprendizagem de conteúdos escolares específicos, mas na capacidade de trabalhar com a socialização, a interação e a questão das regras.

Também se apresentam perspectivas teóricas na defesa do lúdico apoiando-se em autores como Vygotsky e Piaget. Em relação a Piaget, o caderno evidencia que, para o autor, o jogo pode contribuir no desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral, bem como na aprendizagem de conceitos e assinala que “[...] as crianças, ao jogarem, tanto se esforçam em acomodar o que é novo e desconhecido às suas estruturas mentais quanto assimilam novas informações e modos de resolver situações”. (BRASIL, 2012n, p. 7). Já em relação à Vygotsky o material ressalta a contribuição do autor na compreensão de como o lúdico pode auxiliar no desenvolvimento das funções mentais superiores associadas ao pensamento e à linguagem.

Outro aspecto abordado neste caderno é o processo avaliativo considerando a ludicidade. Entende-se que os jogos e outras atividades lúdicas podem possibilitar, para o professor, espaços de

observação, que permitam ao docente perceber as necessidades das crianças e mobilizar recursos e estratégias para desenvolver um trabalho significativo e coerente. Logo, observa-se que muitos pontos foram destacados como aspectos contributivos dos jogos, brincadeiras e outros recursos lúdicos no processo de alfabetização, especificamente no que diz respeito às atividades de desenvolvimento da leitura, apropriação das propriedades do SEA e consciência fonológica, o que reitera, além da importância desse tipo de atividade para o desenvolvimento de diversas habilidades nos estudantes, o seu importante papel na aquisição da leitura e escrita.

Na Unidade 5 BRASIL (2012g; 2012o; 2012w) discutem-se os gêneros textuais. Este é um aspecto muito importante do programa, considerando a perspectiva teórica e metodológica de alfabetização adotada pelo PNAIC, que é o alfabetizar letrando. Assim, os textos abordam que a partir da perspectiva teórica adotada, não cabe conceber o ensino da leitura e escrita por meio de textos artificiais, que só têm sentido dentro do contexto escolar. Portanto, este ensino deve estar pautado em textos reais, que possuem a função social da escrita e, assim sendo, há a necessidade da diversidade textual em sala de aula. Ainda em relação ao trabalho com os gêneros textuais, ressalta-se que além da necessidade do trabalho com a leitura e escrita é também importante, para os estudantes, trabalhar com gêneros da oralidade, que além de fazer parte do universo da criança e cultural, tais gêneros auxiliam os alunos a desenvolverem importantes habilidades nesse processo de aprendizagem da leitura e escrita, como por exemplo, a consciência fonológica e a apropriação de propriedades do SEA.

Os fascículos da Unidade 6 BRASIL (2012h; 2012p; 2012x) abordam as diferentes formas de organização do trabalho docente, destacando os projetos didáticos e as sequências didáticas. Entende-se que a organização do trabalho a partir dos projetos possibilita o contato com diversos materiais portadores de texto, dos mais diversos gêneros, e vai ao encontro do que se pressupõe para o ciclo de alfabetização, isto é, o trabalho com a aprendizagem

da leitura e escrita, além de permitir que o professor envolva outros conteúdos igualmente necessários.

Os cadernos da Unidade 7 BRASIL (2012i; 2012q; 2012y) versam sobre a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem dos estudantes. Compreendendo a heterogeneidade como um fenômeno próprio no ambiente escolar, sugere-se que o professor realize a diversificação de atividades e de agrupamentos e que faça um atendimento específico aos alunos com dificuldades, especificamente no 2º e 3º anos, em que essas dificuldades podem se tornar mais contundentes. Assim, outro aspecto do programa, nesse sentido, é compreender que a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos é de toda a escola, e não apenas do professor regente da turma. Logo, todos os agentes da instituição devem estar envolvidos nesse trabalho pelo atendimento aos direitos de aprendizagem dos alunos.

E, na última unidade BRASIL (2012j; 2012r; 2012z), são discutidos temas pouco mais gerais, contudo, é possível identificar que as questões acerca da avaliação e da defesa da organização do ensino por meio dos ciclos são os assuntos mais recorrentes. A avaliação é compreendida não apenas do ponto de vista do aluno, mas de todos os envolvidos no processo de ensino e da aprendizagem, isto é, a avaliação é entendida também como um processo que pode melhorar a prática docente e todo o ensino. Sobre a organização dos ciclos considera-se a necessidade da conscientização da escola em compreender o tempo dos alunos e evitar as reprovações desnecessárias e ainda estabelece que o estudante tenha o direito de dar continuidade às aprendizagens ainda não consolidadas no ano seguinte.

Desse modo, após observar quais são as principais temáticas estudadas nos materiais de formação, pode-se verificar a variedade de temas que há nos cadernos de formação, que não têm como único foco discutir apenas questões relacionadas à linguagem e à alfabetização propriamente dita. De certo modo, compreende-se essa variedade temática de modo positivo, haja vista que o programa pretende contribuir na formação continuada de

alfabetizadores e que faz parte do trabalho desses professores refletir não apenas acerca das especificidades da linguagem e em sua transposição didática, mas compete também em observar outros aspectos, tais como os que foram propostos – avaliação; heterogeneidade; ludicidade; inclusão; entre outros. Do mesmo modo, também é possível inferir que os quatro princípios que embasam a proposta de formação do PNAIC estão presentes nos materiais formativos, bem como tais temas também se inter-relacionam no decorrer do texto.

Considerando as discussões aqui realizadas acerca dos diferentes temas abordados pelo PNAIC nos cadernos de formação direcionados aos professores alfabetizadores, pretende-se, na próxima seção, discutir alguns aspectos acerca do processo de formulação do PNAIC e de seu material orientador da formação (os cadernos).

1.2 Reflexões e discussões sobre a formulação do PNAIC

Neste tópico pretende-se realizar uma discussão acerca do processo de formulação do PNAIC, a partir do exposto anteriormente, com base nos materiais produzidos pelo MEC, na legislação sobre o tema e nos cadernos de formação do programa. Assim, alguns temas serão abordados e discutidos a partir de pesquisas e contribuições teóricas sobre o assunto.

Um dos primeiros aspectos relevantes acerca da formulação do PNAIC diz respeito aos objetivos que levaram a criação do programa, isto é, a realidade educacional brasileira frente aos baixos índices no desempenho na alfabetização. Sem dúvida, os dados (apresentados anteriormente) são preocupantes, e pode-se compreender que estes impulsionaram a criação de estratégias por parte do governo de modo a minimizar ou tentar solucionar tais problemas, como é a criação do PNAIC. Isto fica evidente na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), na qual está expresso que um dos objetivos do programa é melhorar os índices do Índice

de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Contudo, outro ponto importante também pretendido pelo Pacto é contribuir para a formação de professores que trabalham com a alfabetização.

Em alguns trechos de documentos do PNAIC fica expressa a ideia não apenas de contribuir para a formação desses profissionais, mas sim de melhorá-la: “O curso é estruturado para permitir a melhoria da prática docente”. (BRASIL, 2012b, p. 24). No caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012b), consta que:

No Brasil, a questão da formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das principais vias de acesso à melhoria da qualidade de ensino. O motivo pelo interesse e preocupação pela formação ocorre principalmente pelo fato de, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro ter sofrido uma grande expansão, registrando-se um crescimento amplo de matrículas em todos os níveis de ensino. Dentro dessa realidade, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de favorecer a construção de políticas públicas que venham de fato reverter os indicadores de desempenho dos alunos que hoje estão nas escolas de todo o país, em um dos caminhos apontados é a formação continuada de professores. (BRASIL, 2012b, p. 9).

Desse modo, fica clara a concepção de que a melhoria dos baixos índices da educação pode ser atingida através do investimento na formação continuada de professores. Sobre esta questão, Gatti (2008, p.58) assinala que há uma razão histórica para o surgimento desses cursos formativos, principalmente ocasionados pelos problemas e desafios encontrados em relação ao currículo e ao processo de ensino e aprendizagem: “Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da renovação”. Destarte, a autora ressalta que a concepção da formação continuada surge como meio de aprofundar e melhorar a prática profissional. Tal lógica foi incorporada também pelo campo educacional “[...] o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional” (GATTI, 2008, p. 58).

Gatti (2008) evidencia que, no contexto da educação, a questão da formação continuada se deu para além do conceito de

“aprofundamento profissional”, mas correspondeu a um problema na formação inicial. Isto é, os cursos de formação inicial são precários e não possibilitam que o profissional formado tenha os instrumentos e as técnicas para modificar a realidade. Logo, os problemas que as redes de ensino enfrentam inspiram a criação de programas de formação continuada, especialmente na área pública:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior. (p. 58).

Isto posto, ao observar os princípios que levaram à criação do PNAIC, pode-se compreender que há também essa ideia de formação compensatória, citada por Gatti (2008), no que se referem aos objetivos de pretender melhorar os índices do IDEB e reduzir a distorção idade-série, tais propósitos indicam que a realidade educacional brasileira se encontra distante do desejado, sendo necessária a criação de programas como este para tentar alterar esta realidade.

Assim, vê-se que a formação continuada de professores está colocada não apenas como meio de propiciar a esses profissionais um aprofundamento profissional, mas é bem nítida a concepção de que, através dessas ações, investindo na mudança da prática dos docentes, se conseguirá atingir melhorias no que diz respeito aos índices de parâmetro educacional. Em outras palavras, modificar a situação problemática da educação brasileira também passa pela questão de formação de professores, mais especificamente, pela melhoria dessa formação.

Neste sentido, Imbernón (2010) também afirma esse caráter de resolução de problemas na instituição da formação continuada de professores:

Historicamente, os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padronizados. Tentava-se responder a problemas que supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser

resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação (IMBERNÓN, 2010, p.53).

Assim, como forma de superar essa visão, o autor chama a atenção para a necessidade de a formação, partir, portanto, das necessidades específicas dos professores, isto é, de seu cotidiano, de suas próprias práticas e problemas vivenciados no seu contexto. Esclarece que os professores precisam ser sujeitos da formação, e não objeto dela, indicando que a formação é vista como um único caminho para o desenvolvimento profissional dos professores. Quanto a isso, o autor esclarece que o desenvolvimento profissional pode permitir que os professores avancem nas questões de identidade e que a melhoria da formação e a autonomia para decidir podem auxiliar nesse processo. Contudo, esses não são os únicos fatores envolvidos, pois o desenvolvimento profissional docente abrange também outros aspectos que podem contribuir (ou não) nesse processo, como, por exemplo, o salário, a estrutura física, os níveis de decisão e participação, a carreira, o clima no trabalho e a legislação trabalhista. O autor ainda afirma que: “Podemos realizar uma excelente formação e encontrar-nos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo de proletarização dos professores, porque talvez outros fatores não estejam suficientemente garantidos nessa melhoria”. (IMBERNÓN, 2010, p. 81). Assim, esclarece que tais fatores, além de exercer influência no desenvolvimento profissional dos professores, também exercem em seu processo identitário e em sua vida pessoal.

Analisando a proposta de formação do Pacto, pode-se propor alguns questionamentos a partir dessas colocações de Imbernón (2010) o que o PNAIC mobilizou nos professores participantes? Eles foram atendidos em suas necessidades? Suas problemáticas cotidianas foram levadas em consideração no decorrer dos encontros?

Pensando nestas questões e na elaboração do programa entende-se que esta propositura de formação continuada foi a mesma para todo o território nacional, no que diz respeito a sua formulação enquanto uma proposta (isto é, os mesmos objetivos e

um material orientador da formação comum a todos, que são os cadernos). Nesta perspectiva é interessante pensar em como ocorreram as formações nos espaços micros, isto é, o curso realizado pelos professores alfabetizadores nos municípios, buscando compreender se estas questões das necessidades foram também consideradas neste processo formativo.

Desta forma, compreende-se que a formação oferece ao professor subsídios (materiais de formação e pedagógicos para uso em sala de aula). Não obstante, apoiando-se em Imbernón (2010), entende-se que a formação continuada de professores não é a única via para se atingir tal objetivo, sendo que no processo educacional há outros fatores que também influenciam nos resultados dos processos de ensino e de aprendizagem e, que, portanto, estes não devem ser desconsiderados na busca pela melhoria da qualidade da educação.

Neste sentido é também relevante compreender e situar que o PNAIC é uma iniciativa de formação no âmbito da alfabetização que propõe um encaminhamento para uma problemática no país, que consiste na aprendizagem da leitura e escrita. Assim, em consonância com Gatti (2008) e Imbernón (2010), entende-se que apenas a proposta do programa Pacto não será capaz de modificar a realidade brasileira, mas, indubitavelmente, é um importante espaço para que reflexões e ações nesta área sejam realizadas.

Outro aspecto relevante da proposta do PNAIC, que é o objetivo principal da formação e para o qual todos os princípios e objetivos secundários do programa convergem, é a alfabetização até oito anos (ou ao final do 3º ano do Ensino Fundamental). Convém ressaltar que este princípio da alfabetização até os oito anos como data limite não é uma proposta introduzida no PNAIC, mas é uma medida que já consta na legislação educacional brasileira, como no Decreto 6.094 de 24 de julho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), no qual se define a idade de oito anos como data limite para alfabetização.

Ademais, bem como ressalta Soares (2007), alfabetizar até os oito de idade tem grande importância na trajetória escolar da

criança, pois, ao não obter sucesso no período inicial da escolarização, todo o processo decorrente na sua continuidade escolar será prejudicado, apesar de haver medidas de recuperação, muitas vezes é difícil que o aluno atinja um desenvolvimento esperado, o que pode ocasionar seu abandono dos bancos escolares. Logo, faz-se necessário, segundo a autora, o reconhecimento de que alfabetizar até aos oito anos é possível e desejável, o que exige, para sua garantia, professores bem formados nesta área, o que tem sido outro desafio no cenário educacional brasileiro. De acordo com Soares (2010, p. 37) os cursos de formação inicial não têm sido eficazes em preparar os futuros professores para o exercício na prática:

[...] os cursos de pedagogia, responsáveis pela formação dos professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na sua maioria, não têm privilegiado os conteúdos e metodologias que fundamentam esse processo e, assim, não tem formado professores com plena competência para alfabetizar.

Isto posto, a autora reafirma que, para que as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, o investimento na formação de professores é imprescindível, chegando até mesmo a sugerir a necessidade, diante do cenário atual, de haver professores especialmente formados no âmbito da alfabetização e letramento e, portanto, aptos para trabalhar nessa área específica, em detrimento à formação que hoje é realizada nos cursos de pedagogia, em que se forma o denominado professor polivalente, isto é, capaz de ensinar as diversas áreas do saber. Além disso, discorrer acerca da alfabetização até os oito anos de idade implica em adentrar em outra medida ocorrida também no âmbito da alfabetização, que é a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, com a entrada de crianças de seis anos no 1º ano, período em que se deve iniciar sua alfabetização.

A entrada de crianças aos seis anos no Ensino Fundamental já constava na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no artigo 87. Neste artigo, o 3º parágrafo, inciso I da LDB previa-se que todos os alunos fossem matriculados no

Ensino Fundamental aos sete anos e, facultativamente, aos seis anos de idade. Assim, esta lei já permitia, ainda que facultativamente, que criança de seis anos estivessem matriculadas no Ensino Fundamental. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação de 2001 estabelecia como Meta 1 a progressiva universalização do Ensino Fundamental, bem como a entrada de crianças de seis anos nessa modalidade de ensino, assim que fosse possível. A Meta 2, baseada em dados que ilustravam que crianças de seis anos de classes média e alta já estavam em turmas de alfabetização, estabelecia a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com a entrada de crianças de seis anos no 1º ano.

Baptista (2010) entende que o acesso e a aprendizagem da cultura letrada é um direito da criança, já que ela está inserida em uma sociedade que se utiliza amplamente desse instrumento. Portanto, inserir a criança de seis anos na aprendizagem desse artefato cultural é possibilitar que ela se aproprie desse importante instrumento social. Dentro desta perspectiva, considera-se que, a entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental tem relação com o direito de se garantir que os alunos dessa faixa etária tenham acesso ao processo de alfabetização, principalmente, para as camadas mais pobres da população, para a qual a escola adquire certa relevância, por ser, por vezes, o único ou maior espaço de contato com a cultura letrada. Desse modo, essa mudança tem o caráter compensatório, na medida em que busca antecipar esse contato de modo mais sistemático com a aprendizagem da leitura e escrita, em uma tentativa de tornar esse processo mais exitoso.

Dessa forma tem-se delineado em que circunstâncias o PNAIC foi criado, em um contexto de várias críticas à formação inicial do professor, o que ocasiona problemas no processo de alfabetização; os baixos índices obtidos pelos alunos em avaliações em larga escala, bem como o número significativo de alunos que chegam ao final do 3º ano sem estar plenamente alfabetizados. Pode-se, ainda, citar como contexto no qual o PNAIC está inserido, a mudança de duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos e a entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, fatos esses

levados em consideração pela proposta formativa. Isto posto, pretende-se, neste momento, discutir algumas observações realizadas a partir da leitura e análise do material de formação, ou seja, os vinte e quatro cadernos utilizados em 2013.

De acordo com o material, a formação deveria ter como foco central o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, contudo, pela leitura dos cadernos é possível apreender que este não é o único conteúdo proposto pelos fascículos, mas há outros temas como é o caso do currículo, da heterogeneidade em sala de aula, das diversas áreas do conhecimento e da ludicidade. Por conseguinte, tais temas não discursam, necessariamente, acerca do processo de alfabetização, mas foram integrados na formação de modo a articular tais assuntos a esse processo específico de aprendizagem.

Um dos primeiros aspectos que é possível depreender da leitura dos cadernos de formação do PNAIC é o discurso direcionado ao professor alfabetizador, sendo que este é sempre questionado a rever e melhorar a sua prática. Assim, preconiza-se como deve ser a prática docente e apreende-se que, muitas vezes, o material assume um discurso prescritivo aos professores, considerando a necessidade da revisão e, às vezes, da mudança das práticas docentes, como se essa fosse a única medida para viabilizar a mudança no processo de alfabetização. Neste sentido, colabora Imbernón (2010) ao afirmar, conforme exposto anteriormente, que apenas a formação continuada de professores pode não ser suficiente para modificar a realidade educacional, pois há outros fatores que interferem neste contexto.

Em uma análise realizada nos vinte e quatro cadernos de formação do programa, foi possível encontrar diversos trechos e palavras-chave que evidenciam esse caráter prescritivo do material aos professores, tais como: precisam, devem, torna-se relevante. Esse direcionamento está relacionado aos pressupostos teóricos e aos princípios adotados pelo programa, mas, de qualquer modo, tais termos indicam o que a formação espera do professor. Selecionamos alguns trechos que evidenciam este caráter:

[...] os docentes devem levar as crianças a apropriação do SEA envolvidos em situações do uso social da escrita, desenvolvendo a capacidade de ler e produzir textos com finalidades distintas. (BRASIL, 2012s, p. 6 – grifo nosso). As crianças devem ser levadas pelo docente a refletir sobre a norma ortográfica, contudo, o ensino sistemático da ortografia não deve ser iniciado antes que os alunos compreendam o Sistema de Escrita Alfabética e tenham dominado a maioria dos valores convencionais das letras. (BRASIL, 2012s, p. 24 – grifo nosso).

Concebemos, assim, que é preciso promover situações variadas que contemplem os quatro eixos citados anteriormente: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística. (BRASIL, 2012t, p. 22 – grifo nosso).

[...] consideramos essa modalidade de ensino como promotora do letramento na escola e destacamos que essa prática também permite a estruturação de situações de ensino que favoreçam a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético pelos alunos. (BRASIL, 2012h, p. 14).

Logo, os termos apontados nos trechos indicam que o programa espera que os professores participantes adotem tais práticas e pressupostos teóricos no seu fazer docente. Assim, as palavras precisam, devem, torna-se relevante, é necessário, é preciso levar, espera-se que a criança, dentre outras, surgem como elementos que evidenciam a necessidade de o professor alfabetizador relacionar essas prescrições com as suas ações e modificar sua prática, com o objetivo de melhorá-la.

Desse modo, pode-se relacionar esse fato com a questão da formação continuada de professores, já discutida anteriormente, a partir da perspectiva de que, de acordo com Gatti (2008), as formações em serviço são medidas para que os docentes tenham condições de realizar um trabalho que melhore os índices das avaliações externas. Os baixos índices configuram-se como um problema na educação para o cenário brasileiro e, neste contexto, o governo busca soluções para lidar com esta realidade, ou seja, criar e implementar medidas que elevem os índices dos resultados em avaliações externas e em larga escala.

Dentre as diversas medidas que podem ser tomadas com o objetivo de obter melhores resultados está a formação continuada de professores, que pode ter como intenção oferecer aos docentes

cursos que tenham como foco a proposta de conteúdos, metodologias e materiais considerados os mais adequados e eficazes e que terão como resultado a elevação dos índices em avaliações externas. Logo, a partir deste pressuposto, infere-se que o material se utiliza desses termos categóricos como meio de orientar os professores a adotarem práticas consideradas eficientes, que possivelmente trarão os resultados esperados.

Outro aspecto também observado na análise dos cadernos é a exposição de relatos de professores. Além de haver a seção Compartilhando no material, destinada a esse tipo de texto, em outras seções também há esses relatos, como um meio de referendar o tema abordado, mostrando ao professor alfabetizador como é possível realizar o que o programa propõe e como isso pode ajudar na promoção da aprendizagem dos alunos. Portanto, o material sugere que o professor pode, a partir dos pressupostos da formação divulgados em outras seções, construir sua própria prática. Contudo, “[...] ao mesmo tempo em que podem planejar suas ações da forma que acreditam ser a mais eficiente, acabam sendo persuadidos a adotar as sugestões indicadas no material” (KLEIN, 2015, p. 79).

Apesar de haver essas considerações, nos materiais de formação do PNAIC há outro discurso, isto é, os materiais postulam que compreendem o docente como um profissional reflexivo, capaz de, a partir de suas experiências, modificar seu fazer docente. Também ressaltam que pretendem possibilitar ao professor “[...] a partir de suas experiências, refletir sobre a ação docente de forma articulada com os estudos teóricos desenvolvidos sobre o tema” (BRASIL, 2012b, p.34). Considerando que a reflexibilidade é um dos princípios colocados para a formação, esse discurso coaduna com tal proposição, não obstante, observa-se os termos que revelam a tentativa de orientar o trabalho docente.

Em relação à responsabilização do professor pela aprendizagem dos alunos, o caderno “A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação de atividades” (BRASIL, 2012n), discorre acerca da compreensão de que as dificuldades dos estudantes

devam ser assumidas não apenas pelo professor, mas preconiza que a escola deve compreender e assumir a heterogeneidade e as dificuldades enquanto equipe, ou seja, essa responsabilidade não é apenas do professor regente, especialmente aqueles alunos que estão concluindo o ciclo de alfabetização. Também assinala que, especificamente no terceiro ano, as dificuldades que os alunos apresentam, por vezes, não conseguem ser sanadas apenas com a diversificação de atividades em sala de aula, já que estes alunos exigem uma atenção maior. Assim, é preciso que sejam mobilizados outros tempos e espaços para um atendimento específico a esses alunos.

Essa referência ocorre, contudo, no caderno do Ano 3 (BRASIL, 2012n), isto é, direcionado aos professores que atuam no 3º ano. Desse modo, cabe questionar se a compreensão de que assumir as dificuldades dos alunos, por vários agentes escolares, não deveria acontecer desde o período inicial da alfabetização, ou seja, no 1º ano, e não apenas quando os estudantes chegam ao 3º ano, quando muitas vezes a situação já está complexa.

Considerando as reflexões realizadas acerca do PNAIC, seu contexto de criação e aspectos de sua proposta de formação continuada, pretende-se discutir, a seguir outra importante vertente do programa, isto é, a concepção de alfabetização e letramento que embasam o Pacto.

1.3 Concepções de alfabetização e letramento no PNAIC

Neste tópico pretende-se evidenciar e discutir as questões relativas à concepção de alfabetização do programa de formação PNAIC, bem como outros temas pertinentes ao assunto. A apreensão da concepção de alfabetização que embasa a proposta formativa do programa foi realizada a partir dos cadernos de formação oferecidos aos professores alfabetizadores, nos quais foi possível identificar os pressupostos teóricos que subsidiam a proposta, especialmente neste conteúdo.

Primeiramente, antes de iniciar essa temática, faz-se necessário explicitar em quais pressupostos teóricos o programa está fundamentado para que se compreenda melhor seus princípios e orientações em relação ao processo de alfabetização. Desse modo, nos cadernos de formação, o PNAIC esclarece os constructos teóricos que constituem a formação oferecida aos participantes:

Os conceitos, teorias, pressupostos da perspectiva sociointeracionista são focados por meio de textos, mas outras abordagens teóricas são mobilizadas, de modo a ampliar os conhecimentos e aprofundamento em questões específicas do processo de alfabetização. Desse modo, nos textos que tratam da apropriação do sistema de escrita alfabética, são travados diálogos com a perspectiva construtivista. A busca pela articulação entre tal abordagem e o enfoque sociointeracionista ocorre por meio da explicitação dos pressupostos das duas abordagens que são articuláveis. (BRASIL, 2012b, p. 30).

Dessa forma, observa-se que o PNAIC baseia-se em alguns teóricos clássicos da educação sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana, tais como Piaget e Vygotsky e suas contribuições para este campo do saber. Acerca do tema específico da alfabetização, como se pode entender a partir do trecho acima, o programa parte do pressuposto construtivista. Em relação a esse assunto, propriamente, o programa tem como objetivo orientar os professores participantes a aderirem à perspectiva de alfabetizar letrando, que é a concepção metodológica assumida pela formação. Contudo, o que significa, de fato, alfabetizar letrando? De onde surgiu esse tema e essa perspectiva metodológica de ensino no processo de alfabetização?

Para responder a estes questionamentos, os cadernos fazem uma abordagem no contexto histórico da alfabetização e situam como um marco, neste campo, os estudos de Ferreiro e Teberosky, na década 1980. Assim, compreende-se que as pesquisas e descobertas das autoras na área da linguagem e como ocorre a aprendizagem desta pelos educandos modificou a compreensão e o trabalho na área da alfabetização. Desse modo, o objetivo das pesquisadoras era descobrir qual era o processo de construção da escrita pelos sujeitos aprendizes.

Além disso, também pretendiam “[...] a) identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita; b) compreender a natureza das hipóteses infantis; e c) descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35).

Por conseguinte, na compreensão do ensino e aprendizagem da leitura e escrita no denominado método tradicional, entendia-se que os estudantes não tinham nenhum conhecimento sobre a língua escrita e que, portanto, cabia ao professor ensinar à criança tal objeto cultural. O sujeito era concebido como passivo, que apenas recebia uma informação pronta. Por isso o ensino baseava-se nesses métodos ditos tradicionais, que tinham como foco a memorização e a repetição, independentemente de como o procedimento indicava a melhor forma de iniciar esse processo (analítico ou sintético), pois era este o entendimento que se tinha da língua escrita (BRASIL, 2012c). Sobre tais métodos, as autoras afirmam que:

[...] inevitavelmente, ambos se apoiam em concepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito e em diferentes teorias da aprendizagem. Por essa razão, o problema tampouco se resolve com a proposta de métodos “mistos” que participariam das benevolências de um e de outro. A ênfase dada às habilidades perceptivas descuida de aspectos que, para nós, são fundamentais: a competência linguística da criança; b) suas capacidades cognoscitivas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 23).

O processo de aprendizagem dos métodos analíticos, sintéticos ou globais era baseado nas cartilhas e, portanto, com textos artificiais, que só tinham sentido dentro do contexto escolar e que estavam adequados à proposta de ensino do momento, que compreendiam a aprendizagem da escrita como um processo de adquirir uma técnica, por isso a ênfase na repetição e na memorização, com produções textuais que tinham esse objetivo. Além disso, havia também uma grande preocupação em desenvolver atividades de habilidades de coordenação motora e discriminação visual e auditiva. Logo, a leitura e a escrita eram evitadas e o acesso aos textos era limitado, muitas vezes, à leitura

realizada pela professora, entendendo que assim seria mais fácil para a criança compreendê-la (BRASIL, 2012c). Sobre isso, Ferreiro e Teberosky (1999) ressaltam que a criança que chega à escola possui um significativo conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza inconscientemente em sua comunicação diária.

Contudo, tendo o sistema escolar desconsiderado este fato, a língua escrita era entendida como um código e, portanto, o ensino desse código envolvia apenas a aprendizagem de uma técnica. E é especialmente nesse ponto que o trabalho elaborado por Ferreiro e Teberosky revoluciona esse campo do saber, pois as pesquisadoras defendem que a língua escrita não constitui um código, mas sim um sistema notacional, o que modifica totalmente a compreensão sobre a língua escrita, o processo de ensino e aprendizagem dessa língua escrita, bem como o papel do educando nesse processo.

Para compreender o que significa o sistema notacional, convém entender, ainda que de forma concisa, a trajetória histórica do surgimento da escrita tal como conhecemos e utilizamos. Morais (2005) evidencia que antes do alfabeto, a humanidade havia criado outras formas de fazer registros, nas quais a lógica consistia em colocar no suporte marcas que simbolizassem as palavras da língua oral. Segundo o autor, as palavras têm dois componentes essenciais, que são: os significados, isto é, os conceitos e ideias formulados na mente; e o significante, que corresponde aos sons que pronunciamos na hora de falar. Portanto, para criar um sistema de notação escrita, pode-se levar em consideração o significado (registro da palavra toda) ou o significante (registro das partes sonoras que compõem a palavra).

Logo, no percurso histórico da escrita, Morais (2005) ressalta que a humanidade privilegiou o registro do significado das palavras, como por exemplo, o caso do ícone, em que se buscava reproduzir, de forma simplificada, as características da forma física dos objetos: “A ligação entre o ícone (desenho usado para notar) e a palavra oral se fazia remetendo diretamente o leitor ao significado da palavra, sem “traduzir” partes do traçado do

desenho em partes sonoras da palavra” (MORAIS, 2005, p. 35). Não obstante, a dificuldade encontrada nesse sistema de notação era registrar palavras abstratas, tais como sentir, beleza etc. Ainda nesse percurso histórico, há o sistema ideográfico, o qual também registra o significado da palavra, contudo, em relação ao ícone, a diferença é que nesse sistema começou-se a utilizar símbolos simples ou compostos, que convencionalmente substituíam as palavras em questão.

Morais (2005) destaca que, após esse período de tentativas de se notar o significado das palavras, a humanidade iniciou um processo de notar o significante, ou seja, as partes sonoras que compõem as palavras. Assim, na Grécia Antiga tem-se a sistematização do alfabeto, que notava os sons menores das palavras e utilizava caracteres para notar sons vocálicos, bem como os sons das consoantes pronunciadas. Deste modo, observa-se que:

[...] a unidade que se optou por notar ou registrar externamente mudou radicalmente em relação às antigas escritas pictográficas ou ideográficas. Chegamos, então, a um modo de substituir os objetos do mundo, através da escrita, no qual a unidade deixou de ser o significado global (a palavra oral inteira, a ideia ou significado a que ela remete) e passamos a registrar a cadeia ou sequência de sons que formam seu nome e que, isoladamente, não têm significado (MORAIS, 2005, p. 37).

Logo, entende-se que o sistema notacional compreende um conjunto de símbolos, socialmente convencionalizados, que possuem certas propriedades que possibilitam a substituição de objetos da realidade de modo fiel (MORAIS, 2005). Contudo, tal definição pode parecer simples e objetiva, mas tal apreensão implica uma nova forma de relacionar esse objeto cultural e seu ensino sistematizado no contexto escolar. Esclarecido, portanto, que a escrita não é um código, mas um sistema notacional, tal informação modifica completamente seu processo de ensino, já que se parte do pressuposto de que compreender esse sistema de escrita exige do aprendiz um complexo trabalho cognitivo, para que possa dominar as propriedades do sistema de escrita.

Isto posto, o PNAIC coaduna com essas assertivas e contribuições dos estudos de Ferreiro e Teberosky, ao afirmar que os estudantes que estão no processo de apropriação da escrita precisam compreender que a escrita nota no papel os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que as sílabas (os fonemas) (BRASIL, 2012c). Ainda sobre as implicações dessa descoberta (de que a escrita é um sistema notacional e não um código) pode-se evidenciar a ação do educando em seu próprio processo de ensino. Conforme citado anteriormente, a partir da concepção da língua escrita como um código, o sujeito aprendiz era tido como passivo, já que bastava que decorasse a informação pronta, aos poucos, oferecida pelos métodos, através das lições das cartilhas. No entanto, ao se assumir a compreensão da escrita enquanto um sistema notacional, continuar a compreender o processo de ensino enquanto um ato mecânico, um ensino de uma técnica, constitui-se um equívoco. Desse modo, autores do tema postulam que o sujeito torna-se, diante desse artefato cultural, um sujeito ativo: “[...] as crianças formulam uma série de ideias próprias sobre a escrita alfabética, enquanto aprendem a ler e a escrever” (COUTINHO, 2005, p. 50).

A compreensão da escrita enquanto um sistema notacional, sem dúvidas, foi uma grande contribuição para a área da alfabetização decorrente dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), não obstante, outra grande contribuição da pesquisa das autoras para o processo de aprendizagem da leitura e escrita está em evidenciar que a criança que aprende é um sujeito ativo, pensante, que elabora hipóteses acerca do objeto da escrita. A consequência de tal constatação para o processo pedagógico de ensino é a possibilidade de a criança poder escrever sem ainda dominar a escrita convencional, de poder notar no papel ou em outro suporte suas hipóteses sobre a escrita:

[...] pensamos que a evolução da escrita que nós evidenciamos não depende da maior ou menor destreza gráfica da criança, de sua maior ou menor possibilidade de desenhar letras como as nossas, mas sim do que chamamos seu nível de conceitualização sobre a escrita, quer dizer, o conjunto de

hipóteses exploradas para compreender esse objeto. Impedindo-a de escrever (isto é, explorar suas hipóteses no ato da produção de um texto) e obrigando-a a copiar (isto é, repetir o traçado de outro, sem compreender sua estrutura) a impedimos de aprender, quer dizer, descobrir por si mesma (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 289).

Logo, o conhecimento não está pronto e acabado para que o aprendiz aprenda, mas, é no próprio processo de interação com a escrita que o sujeito tem a possibilidade de compreender as especificidades desse sistema, para, então dominá-lo e utilizá-lo. Sendo assim, uma nova postura pedagógica é assumida ao compreender que a criança, enquanto sujeito que elabora hipóteses acerca do objeto, no caso, a escrita, pode ser produtora de textos, ainda que não domine a escrita convencional.

Assim, nesse contexto de modificações e novas descobertas no campo da alfabetização, surge, na década de 1990 um novo termo, o letramento. O novo conceito é definido como o estado ou condição daquele que aprendeu a ler a escrever. Mais do que isso, o termo designa a necessidade de que a aprendizagem da escrita e da leitura aconteça no âmbito de práticas reais de utilização da escrita em eventos sociais. Acerca dessa questão, Albuquerque (2007) situa a problemática, evidenciada pelos baixos índices brasileiros em avaliações externas, de que os estudantes saem da escola não sabendo utilizar a linguagem escrita no contexto social. Desse modo, compreendeu-se que “o domínio do sistema alfabético de escrita não garante que sejamos capazes de ler e produzir todos os gêneros de texto”. (p. 17).

Portanto, dada essa acepção, passou-se a entender a necessidade da inserção de textos reais em sala de aula, aqueles em que há uso social da escrita. Com tantas mudanças de paradigmas e concepções de ensino na área da alfabetização, com o advento de novas teorias e resultados de pesquisas, alguns equívocos foram cometidos, como deixar de trabalhar as especificidades do sistema de escrita alfabético, auxiliando os alunos em sua apropriação, por se relacionar tal aprendizado aos velhos métodos de alfabetização. Isto posto, estudiosos do tema criticaram tal postura, afirmando que:

[...] é importante destacar que apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 18).

O PNAIC, de acordo com tais pressupostos, também reafirma que apenas o contato com os diversos gêneros textuais não garante que os alunos possam se apropriar do sistema de escrita e utilizá-lo nos mais diversos contextos. Sendo assim, como então deve ocorrer o ensino da leitura e da escrita, levando em consideração os pressupostos das contribuições de Ferreiro e Teberosky, bem como tomando como relevante a inserção de textos reais no processo de ensino?

É neste sentido que o material do PNAIC orienta os professores a trabalhar na perspectiva do alfabetizar letrando, que consiste em:

[...] levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma, tendo como referências práticas autênticas de uso de diversos tipos de material escrito presentes na sociedade. (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 95 – 96).

Assim, alfabetizar letrando implica em proporcionar momentos de aprendizagem da língua escrita nos quais os sujeitos sejam impelidos a interagir com diversos tipos de textos e as situações sociais nas quais são utilizados, sem deixar de se levar em consideração a necessidade de apropriação das especificidades do sistema de escrita alfabético.

Desse modo, assim como estabelecido no PNAIC, alguns autores (SOARES, 2003; COUTINHO, 2005) ressaltam a necessidade de haver um ensino sistemático das propriedades do sistema de escrita alfabético, dado o seu caráter complexo e afirmam a relevância de um trabalho além de sistemático, diário, que possibilite aos alunos refletir acerca das propriedades do sistema alfabético de escrita. Tal temática é abordada com muita seriedade pela proposta de formação do Pacto, uma vez que o

material dedicou um caderno em cada ano para discutir a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. O material também estabeleceu uma série de propriedades do sistema de escrita que os alunos precisam se apropriar a cada ano do ciclo de alfabetização, o que compreende a necessidade de o professor, atento a essas especificidades, realizar um planejamento de ensino que contemple tais propriedades.

Pode-se inferir ainda que, o PNAIC busca enfatizar a necessidade de um trabalho sistemático com as propriedades da língua escrita apoiando-se na contribuição de Soares (2003). A autora ressalta que há um processo de desinvenção da alfabetização, que é explicado como um processo de perda da especificidade da alfabetização. Soares (2003) destaca que, com o advento do construtivismo e suas contribuições para a educação, houve uma série de equívocos, decorrentes da má interpretação da nova teoria. Uma delas é abandono do ensino sistematizado das propriedades da língua escrita. Acreditava-se, erroneamente, que os estudantes aprenderiam somente em contato com diversos textos (o denominado ambiente alfabetizador), contudo, conforme já discutido e até mesmo reiterado pelo PNAIC, apenas essas medidas não são suficientes na formação de sujeitos plenamente capazes de fazer o uso da leitura e da escrita em diversos contextos sociais.

Desse modo, a pesquisadora reafirma a necessidade de um ensino sistemático das especificidades da alfabetização, processo esse que não pode ficar diluído no letramento. A autora ainda defende a necessidade de métodos no processo do ensino da leitura e escrita: “Ora, é absurdo não ter método na educação. Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos”. (SOARES, 2003, p. 17). Não obstante, destaca que tentativas de se recuperar essas especificidades do processo de alfabetização têm surgido e que é necessário observar quais caminhos essas tentativas podem tomar. Ela afirma que o que se tem pretendido é orientar as crianças na construção das relações fonema/grafema, compreendendo a relevância dessa habilidade na apropriação do sistema de escrita alfabético. Logo, o que a autora postula é que é preciso superar os

equivocos passados, buscando retomar essas especificidades da alfabetização, sem que, ao mesmo tempo, se recorra a um retrocesso, como a volta aos velhos métodos de alfabetização. Portanto, o que se preconiza para o processo de alfabetização, nesse contexto é que:

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistematicamente e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com textos ‘acartilhados’ — “a vaca voa, Ivo viu a uva” —, mas com textos reais, com livros, etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita. (SOARES, 2003, p. 19).

Além de evidenciar a perda da especificidade da alfabetização abordando a questão da diluição da aprendizagem específica da alfabetização no letramento, Soares (2004) também identifica outros aspectos que podem contribuir para o quadro de fracasso brasileiro em relação à aprendizagem da leitura e escrita. Assim, a autora também reitera que há outras razões que podem explicar a perda da especificidade da alfabetização:

[...] a reorganização do tempo escolar, com a implantação do sistema de ciclos, que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer também – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição das metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos (SOARES, 2004, p. 9).

Desse modo, compreende-se que é necessário assimilar as problemáticas acerca da alfabetização para além das questões relacionadas à metodologia e discussões específicas acerca da aprendizagem da leitura e escrita, pois tal aprendizagem acontece dentro de um sistema escolar, que também possui peculiaridades que podem influir nesse processo de ensino e aprendizagem. Em consonância com esta discussão de Soares (2004) sobre a reorganização do tempo escolar, Cruz e Albuquerque (2011)

reiteram a problemática da implantação dos sistemas de ciclos e a diluição de metas e objetivos de aprendizagem. As autoras afirmam que em algumas regiões do país os ciclos começaram a ser implantados com o propósito de inserir um currículo baseado na concepção de que todos podem aprender em todos os momentos da vida, transgredindo a ideia da seriação e na aprendizagem mediada pela hierarquia dos conteúdos e o domínio de cada matéria como requisito para mobilidade dentro do sistema escolar.

Isto posto, e apesar de a proposta parecer ser a mais adequada para a aprendizagem e sucesso escolar dos estudantes, as autoras ressaltam que falta dentro da proposta de ciclos uma definição clara dos objetivos e conteúdos de cada ano dentro do ciclo, sendo assim, tal indefinição contribui para que ainda existam gargalos no contexto da alfabetização:

[...] enfatizamos ser necessário pensar em um esquema de aprendizagem que seja definido no nível de metas ao longo dos anos para que, independentemente do professor e de sua rotatividade, sejam garantidos a alfabetização, o letramento e o avanço das crianças em tempo hábil. Seria interessante, nesse processo, ver o que as crianças já sabem, elaborar instrumentos diagnósticos observando o ‘como’ e o ‘quando’ avaliar, analisar o processo de construção dessas atividades, compreender sua função em alfabetizar e/ou letrar, como essas ações se efetivam e como os erros dessas ações são registrados e interpretados (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2011, p. 133 – 134).

Assim, os pressupostos colocados por Soares (2003; 2004) coadunam com a orientação teórico-metodológica proposta pelo PNAIC, isto é, não se propõem um retorno aos velhos métodos de alfabetização, nem apenas o foco no letramento, mas o que se propõe é que o professor alfabetizador compreenda a necessidade dos alfabetizandos apropriarem-se de certas regularidades da língua escrita, para que possam fazer uso dela, sem deixar de considerar a necessidade do trabalho com textos reais, em que se faz uso da língua escrita no contexto social, em outras definições, alfabetizar letrando.

Além disso, observa-se também que o PNAIC contribui no estabelecimento de metas e objetivos de aprendizagens, referentes

à crítica feita por Cruz e Albuquerque (2011) à falta de metas e objetivos para cada ano do ciclo. O Pacto, ao estruturar a formação também na defesa da organização do tempo escolar por meio dos ciclos, inclui os Direitos de Aprendizagem, que consistem na definição das aprendizagens que devem ser consolidadas pelos estudantes ao final de cada ano do ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano). Logo, pode-se compreender que tais Direitos de Aprendizagem visam sanar essa carência de metas e objetivos dentro da proposta de ciclo.

Assim, apreende-se que o objetivo central da proposta da formação de professores do PNAIC é possibilitar que esse profissional seja competente em sua função de alfabetizar plenamente os alunos até o 3º ano do ensino fundamental. Como foi possível observar ao longo da exposição e discussões deste capítulo, tal aprendizagem é compreendida pelo programa enquanto um processo gradativo, em que tal aprendizagem deva ser realizada dentro de uma perspectiva teórico-metodológica. Portanto, o embasamento oferecido aos professores participantes é a compreensão da alfabetização dentro da proposta construtivista, isto é, entendendo a relevância da leitura e da escrita nos diversos contextos sociais, compreendendo sua especificidade – ou seja, que ela é um sistema notacional e não um código – e as decorrentes acepções de ensino e aprendizagem, conforme já discutido.

Pode-se também compreender que o programa oferece e sugere ao professor, além da discussão acerca do letramento e das contribuições da psicogênese da língua escrita para o processo de alfabetização, atividades bem planejadas e sistematizadas, destacando a necessidade de tal ação para que os alunos se apropriem, definitivamente, das especificidades do sistema de escrita alfabética. Assinala-se, portanto, que se entende que o PNAIC não teve o objetivo de propor ou introduzir um método de alfabetização aos professores alfabetizadores, contudo, verificou-se que o programa propôs a discussão de temáticas pertinentes ao assunto, induzindo os profissionais, por meio dos textos teóricos e dos relatos de práticas docente, a adotarem práticas consideradas as mais adequadas para o

trabalho na alfabetização, buscando, desse modo, atingir o objetivo proposto, a alfabetização até os oito anos de idade.

1.4 A ludicidade e o PNAIC

Pretende-se neste momento abordar a questão da ludicidade, com o objetivo de compreender tal conceito e sua relevância no contexto da educação. Considerando, pois, que o lúdico é um elemento importante para o PNAIC, sendo tal perspectiva adotada e defendida nos cadernos de formação do programa, propõe-se, então, discutir com embasamento em pesquisas sobre o tema as definições e concepções de lúdico, bem como suas contribuições no contexto escolar e buscar articular tais apontamentos com as concepções expressas nos materiais do PNAIC.

É possível encontrar estudos que discutem a contribuição específica dos jogos no processo de aprendizagem de um modo mais amplo, isto é, cujo foco não é o processo de alfabetização. Pinheiro (2014) aborda, inicialmente, a compreensão do jogo no contexto histórico e assinala que na Grécia Antiga este era utilizado para o descanso após o trabalho, assim, estava relacionado ao prazer. Já na Idade Média, devido às influências religiosas, o jogo é associado ao pecado, devido aos jogos de azar e, por esta razão, passa a ser evitado, ainda estando associado à ideia de prazer e divertimento. A autora esclarece que a partir do Renascimento essa concepção do jogo modifica-se e o mesmo começa a ser compreendido enquanto um instrumento próprio da infância, assim como se entende que é possível desenvolver a inteligência e facilitar os métodos de estudo através deste recurso.

Na Idade Moderna o jogo passou a estar associado à arte, no sentido de sua inutilidade e improdutividade aos olhos da sociedade, isto é, a dicotomia jogo x trabalho, presente nas ideias de muitos autores que se dedicam ao tema. Assim, na Idade Contemporânea, com os estudos da psicologia, diversos autores associam o jogo à educação (Dewey, Decroly, Antipoff e

Montessori), considerando como este recurso pode apresentar contribuições no processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, bem como o referenciam enquanto um relevante instrumento de ensino.

Nesse sentido Rosamilha (1979) ressalta que diversas áreas de estudo tomam o jogo enquanto objeto de estudo: sociologia, filosofia, pedagogia, psicopedagogia, psicologia, citando diversos autores que se dedicam ao estudo deste recurso a partir da perspectiva dessas diversas áreas do conhecimento, tais como: Chateau, Callois, Scheersohn, Grandjouan, Henriot e Wallon. De acordo com o autor, pode-se averiguar que estes estudos abordam diferentes perspectivas e têm diversas formas de compreender o jogo e a sua influência nos sujeitos, contudo, entende-se que grande parte desses trabalhos tem como elemento comum o registro da oposição jogo x trabalho. Rosamilha (1979) ressalta, inclusive, a influência deste pensamento na arquitetura da escola, pois, a sala de aula é destinada ao trabalho intelectual, a aprendizagem, enquanto o pátio é o espaço adequado para o jogo, para as brincadeiras.

Após essa breve retomada histórica acerca do estudo do jogo, convém agora expor quais são os aspectos contributivos dos jogos que as pesquisas acerca desta temática evidenciam. Retomando o trabalho de Pinheiro (2014), tem-se como contribuição do jogo o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Embasada na teoria de Vygotsky, a autora realizou um estudo com intervenções com diversos jogos em alunos que apresentavam histórico de fracasso escolar. Como resultados de seu estudo, esclarece que houve significativa melhora no rendimento escolar dos alunos, especificamente em Português e em Matemática, bem como foi possível perceber a melhora na socialização e na autoestima dos participantes. Além disso, também se verificou um desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, isto é, percepção, memória, atenção, raciocínio e a tomada de consciência. A autora ressalta, inclusive, que a melhora na aprendizagem e no desempenho escolar dos participantes é decorrente do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, o que

evidencia que tais habilidades não são importantes apenas para algum jogo específico, mas são essenciais no processo de aprendizagem dos sujeitos, o que reitera a importância e a contribuição dos jogos na educação.

Ainda acerca das contribuições dos jogos no processo de aprendizagem, Lopes (2015) ressalta o potencial de tais recursos na participação ativa do sujeito em seu próprio processo de aprendizagem. Assim, a autora afirma que os jogos possibilitam um trabalho com os aspectos cognitivos, motores e sociais do sujeito, isto é, permitem desenvolver um trabalho considerando o aluno em sua totalidade. Em sua pesquisa, a autora realizou uma série de atividades com jogos pedagógicos denominadas como “Oficina do Jogo”, tendo como participantes da proposta alunos do 3º ano do ensino fundamental. Após a realização das atividades, a pesquisadora solicitou que os sujeitos indicassem o que haviam aprendido nas oficinas. Os resultados das respostas apontam para três categorias: motor, cognitiva e social. Logo, os próprios participantes foram capazes de compreender o benefício de tais atividades em seu processo de aprendizagem. Além disso, Lopes (2015, p. 93) evidencia que:

A proposta das Oficinas do Jogo estabelece uma ruptura com o sistema tradicional, pois, vê o jogo como instrumento de ensino, em que a brincadeira serve de ferramenta para aquisição de conhecimento, privilegiando o desenvolvimento individual das crianças nos mais variados aspectos. [...] observa-se, assim, uma proposta voltada para o lúdico na educação, que potencializou, de um modo geral, a diminuição das dificuldades apresentadas pelos alunos segundo a percepção dos alunos e da professora.

Desse modo, a pesquisa desenvolvida por Lopes (2015) reitera a afirmação da contribuição dos jogos não apenas para o processo de aprendizagem dos sujeitos, mas, apoiando-se nestes trabalhos, pode-se compreender o potencial que há nesse tipo de atividade para o trabalho com a formação do aluno em todos os seus aspectos, não somente o cognitivo, mas também considerando a relevância do desenvolvimento de certas habilidades específicas

tão necessárias para o processo de aprendizagem que, como discutido por meio das pesquisas anteriores, podem ser trabalhadas a partir de uma perspectiva lúdica.

Vygotsky (2008) também tem como objeto de estudo o tema lúdico, especificamente o brincar e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Em seus estudos, o autor inicia desmistificando uma afirmação sempre recorrente quando o tema é a ludicidade, que é a compreensão de que esta interessa à criança por lhe proporcionar prazer e divertimento. Essa concepção não é rara no meio educacional, sendo, muitas vezes, a justificativa para utilizar jogos e brincadeiras. Contudo, o autor explicita que definir a brincadeira por sua capacidade de propiciar divertimento seja um equívoco, pois, nem sempre tais atividades são fontes de prazer para os participantes, já que, em certas brincadeiras, os sujeitos podem enfrentar insatisfação e frustração quando o resultado esperado não é alcançado.

Vygotsky (2008) também discute a importância da brincadeira para o desenvolvimento da imaginação. Para debater tal questão, o autor indica quais são os motivos que levam a criança a brincar, afirmando que a causa são os impulsos e a necessidade da realização de desejos. Na primeira infância, a forma de satisfação desses desejos ocorre de uma forma distinta da segunda infância. No primeiro momento ou ela cria meio de satisfazer tais vontades – como a birra – ou ela desiste do mesmo. Já no segundo momento a criança passa a ter outras formas de lidar e satisfazer tais desejos; é nesse período que a imaginação entra em ação, possibilitando que a criança possa de certa forma, satisfazê-lo. De acordo com o autor, na segunda infância a criança age além do que vê, isto é, não centra sua ação apenas no objeto,

[...] mas opera com eles como sendo coisas que possuem sentido, opera com o significado das palavras, que substituem os objetos; por isso na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos [...]. Para que a palavra separe-se do objeto, necessita-se de um pivô em forma de outro objeto. (VYGOTSKY, 2008, p.31).

Um exemplo clássico de tal ação é quando a criança brinca de cavalinho utilizando para isso um cabo de vassoura. Logo, compreende-se que ao realizar tal ação, a criança está atribuindo ao objeto um significado diferente daquele que possui originalmente, como ressalta o autor: “Na brincadeira, as características dos objetos conservam-se, mas o significado deles muda, ou seja, o sentido torna-se o ponto central” (p. 31). Assim, é a relação da criança com o objeto que muda, atribuindo-lhe um novo significado, não obstante, o autor também assinala que, com isso, não significa que a brincadeira seja simbólica, isto é, o pau da vassoura torna-se símbolo do cavalo. Os objetos mantêm suas características, mas é ação da criança que os ressignificam.

O autor ainda menciona sobre o papel das regras no lúdico e sua relação com o desenvolvimento infantil. Explicita que há a concepção de que na brincadeira imaginária a criança é livre, pois não há regras preestabelecidas que regem a situação. Entretanto, o autor demonstra o equívoco desse pensamento, afirmando que há regras no brincar de faz de conta, que são as regras da própria relação social, isto é, que conduzem as ações dos atores sociais que a criança imita (médico, mãe, professor, etc.). Essas regras não são definidas previamente, mas surgem no desenvolvimento do brincar. Com o passar do tempo, o interesse da criança modifica-se do brincar de faz de conta para brincadeiras em que as regras são explícitas e definidas previamente, como os jogos. Nesse sentido, Vygotsky (2008, p. 28) afirma que também nessas atividades há a situação imaginária, pois, como no brincar imaginário há regras implícitas, também na brincadeira com regras estabelecidas há a imaginação implícita:

O desenvolvimento que parte de uma situação imaginária às claras e regras ocultas para brincadeira com regras às claras e uma situação imaginária oculta compõe os dois polos, demarca a evolução da brincadeira infantil. Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária.

O autor discute ainda a relevância do brincar no desenvolvimento infantil. Defende que nessa atividade, a criança age de um modo que não é possível para sua idade, o que é realizável por meio do trabalho com a imaginação. É nesse sentido que o brincar oferece benefícios para o desenvolvimento da criança:

Na brincadeira a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima de sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima de seu comportamento comum (p. 35).

Considerando esses excertos do trabalho de Vygotsky (2008) pode-se compreender a relevância do brincar para o desenvolvimento da criança, tomando todos os aspectos que ela envolve, especificamente os cognitivos, bem como seus benefícios e contribuições para o sujeito. Desse modo, a brincadeira, seja ela de regras explícitas, como os jogos; ou de regras implícitas, como o faz de conta, deveria ser uma atividade valorizada dentro do espaço escolar, considerando seu potencial no processo de socialização e aprendizagem das crianças. Contudo, observa-se que esta não é a realidade. Há a concepção ainda presente no espaço escolar de que jogo e trabalho são atividades opostas, ou seja, que o trabalho intelectual deva ser preconizado e priorizado, para atender a demanda de aprendizagem dos alunos, enquanto o brincar fica em segundo plano, inclusive delimitado a outros espaços que não seja a sala de aula, como o pátio e a quadra.

Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos por Esperidião (2015) e Barros (2009) discutem especificamente a questão do abandono das atividades lúdicas em detrimento ao trabalho intelectual no espaço escolar, principalmente no período transitório da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, isto é, o momento da alfabetização. Esperidião (2015) reitera a importância do brincar na infância, afirmando que na escola, o lúdico deveria mediar as relações entre adultos e crianças, assim como assinala a

contribuição desses recursos no processo de aprendizagem e socialização dos alunos, indicando, inclusive, a troca de saberes e experiências que há entre os estudantes nesses espaços e sua relevância para seu desenvolvimento. Ressalta ainda a centralidade do lúdico na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por este fazer parte da cultura infantil e ser de interesse dos alunos.

Ao desenvolver a investigação com profissionais da uma escola, Esperidião (2015), contudo, ressalta que a realidade vivenciada pelas crianças dentro do espaço escolar está distante daquilo que as pesquisas acerca do brincar vêm demonstrando. Os profissionais, de acordo com a pesquisadora, não compreendem os jogos e brincadeiras como recursos metodológicos que podem contribuir no processo de aprendizagem. Verificou que há uma grande preocupação, por parte desses profissionais, com o conteúdo a ser trabalhado e com o tempo previsto para cumpri-lo.

Seria, portanto, essa uma das razões para que o lúdico não tenha espaço no cotidiano escolar. Mais uma vez, o que se observa nesses discursos é a presença da concepção da dicotomia jogo e trabalho, ou seja, para propiciar a aprendizagem dos alunos o lúdico é deixado para outros momentos, muitas vezes, até mesmo como recompensa após as atividades realizadas. Dessa forma, os jogos e brincadeiras são trabalhados nas escolas apenas em seu aspecto do divertimento, do prazer, em espaços próprios para isso. Como pode-se discutir anteriormente, Vygotsky (2008) refutou tal perspectiva, ao afirmar que não se pode considerar tais atividades apenas do ponto de vista do prazer, além disso, o autor também demonstrou que a partir da perspectiva lúdica é possível trabalhar para o desenvolvimento da criança.

Barros (2009) evidencia a necessidade, na escola, de um brincar desassociado apenas da perspectiva pedagógica, mas considerando também a relevância de um brincar livre, que tenha como ponto de partida o próprio interesse da criança, que seja criado por ela, junto com seu grupo. A autora assinala que quando se discute a importância do lúdico na educação, muitas vezes associa-se ao

processo de aprendizagem da criança, sendo que esta perspectiva está presente até mesmo em documentos oficiais, como Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) e as orientações para transição do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Centrando-se principalmente na questão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Barros (2015) critica o grande foco dado ao processo de alfabetização nesse período e afirma que o brincar, que é uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, não pode ser visto apenas com fins didáticos para alfabetização, mas deve ser percebido como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento.

Em sua investigação, realizada com alunos no período transitório da última etapa da Educação Infantil para o 1º ano, a autora identificou que os períodos e espaços destinados para a brincadeira vêm diminuindo nas instituições escolares, principalmente o brincar de iniciativa própria das crianças, para dar lugar às atividades sistematizadas de alfabetização. Barros (2015) ainda menciona que um dos grandes empecilhos para a utilização do lúdico na escola é o material apostilado. Segundo ela, a necessidade da alfabetização induz à utilização desses materiais e, desse modo, atividades que poderiam potencializar o desenvolvimento das crianças são deixadas de lado.

Como foi possível apreender, a autora defende mais espaços para o brincar livre das crianças e critica que se discuta o lúdico apenas a partir da perspectiva da aprendizagem, utilizando esse recurso como instrumento metodológico de ensino. Assim, entende-se que o posicionamento defendido pela autora é importante, considerando a real necessidade do brincar livre, principalmente no espaço escolar, por meio do qual os estudantes poderão ter a oportunidade de vivenciar situações problemas no contato com o outro e, no coletivo, encontrar soluções para tais problemas, além de se possibilitar o trabalho com a imaginação infantil e a socialização entre os pares. Contudo, também se compreende a importância da utilização de jogos que possibilitem o trabalho com os conteúdos escolares, como é o caso da leitura e escrita. Reconhecendo as

possibilidades e as contribuições dos jogos no processo de desenvolvimento do sujeito, também se entende que os jogos possam ser recursos que auxiliem o professor a desenvolver habilidades necessárias para a aprendizagem dos alunos.

Logo, é possível trabalhar com o interesse das crianças pelas atividades lúdicas juntamente com os conteúdos estabelecidos. Com isso, não se desconsidera a importância do brincar livre, mas entende-se que a brincadeira dirigida, com finalidade pedagógica, não deva ser desconsiderada, compreendendo sua contribuição tanto para a aprendizagem de conteúdos específicos, como no desenvolvimento do sujeito em todas suas dimensões.

Ainda sobre o brincar no período inicial da alfabetização, Silveira (2016) e Stabenow (2011) investigaram a concepção de professores do 1º ano do ensino fundamental sobre a importância do lúdico nesse período da escolarização. Silveira (2016) evidencia que os professores demonstram ter pouco conhecimento teórico acerca das contribuições e formas de trabalhar com o lúdico em sala de aula e apontam que a formação inicial foi deficitária nesse sentido. Apesar dessa constatação, os docentes concordam que tais atividades sejam importantes e necessárias para as crianças, contudo, alegam não ter uma formação voltada para esta questão, o que implica na dificuldade em utilizar o lúdico no cotidiano. Além disso, os participantes também comentaram que há o envio, por parte de programas do governo, de materiais como jogos, entretanto, não há nenhuma formação ou encontro para que os professores possam aprender a utilizá-los, compreender estratégias de uso e as suas contribuições na aprendizagem dos alunos.

Sobre a especificidade do 1º ano, a autora ressalta que as professoras argumentam que não utilizam o lúdico enquanto recurso metodológico de ensino devido ao conteúdo programático que devem cumprir. Dessa forma, assinalam que tais atividades são deixadas de lado, ou então são inseridas na rotina como forma de trabalhar a socialização e a interação entre os pares, bem como para, às vezes, promover atividades prazerosas para os alunos.

Assim compreende-se que não é necessário deixar de trabalhar com os conteúdos estabelecidos, não obstante apreende-se que o lúdico pode ser inserido em sala de aula inclusive como uma forma de trabalhar com tais conteúdos. É também interessante reiterar o que os dados da investigação de Silveira (2016) revelam acerca da formação de professores na área do lúdico que, segundo os participantes, é deficitária e não possibilita que tenham conhecimento suficiente para explorar o recurso com êxito em sala de aula. Tal constatação pode indicar que tal temática – a ludicidade – não tem sido preconizada nos cursos de formação de professores que justamente trabalharão com crianças, considerando o grande interesse que há por esse tipo de atividade por essa faixa etária.

Stabenow (2011) também investigou a concepção de professores alfabetizadores sobre o brincar e constatou que tais profissionais valorizam o lúdico no espaço escolar e o consideram como uma atividade positiva, mas não como fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, de acordo com os relatos, os professores utilizam os jogos e brincadeiras para trabalhar a atenção e a motivação nos alunos, mas nem sempre enquanto um recurso para a aprendizagem. A autora ainda ressalta que os professores assinalam que compreendem a importância do brincar no processo de aprendizagem da leitura e escrita, entretanto, seus relatos evidenciam que:

[...] o espaço do lúdico fica restrito a breves momentos que, em geral, são substituídos por práticas de ensino mecanizadas, desmotivadoras e muitas vezes, descontextualizadas dos conteúdos e da realidade das crianças, embora já se perceba indícios de que as crianças aprendem melhor brincando (STABENOW, 2011, p. 124).

Assim, em consonância com a autora, é possível apreender que apesar de haver um grande avanço no campo educacional nas últimas décadas, pouco mudou em relação à concepção do lúdico, visto que os professores participantes da pesquisa ainda não compreenderam a efetiva contribuição dessas atividades para o desenvolvimento

infantil, considerando, ainda, uma concepção de lúdico como atividade não séria, havendo momentos distintos para brincar e outros para desenvolver as atividades de aprendizagem. Isto é, a ludicidade não é entendida como um momento de aprendizagem.

O estudo de Rocha e Ribeiro (2017) também tem esta perspectiva da ludicidade no início da alfabetização, especificamente no 1º ano do Ensino Fundamental. As autoras realizaram um estudo bibliográfico sobre este tema e uma pesquisa empírica, observando uma turma de 1º ano de uma escola pública para verificar os momentos de brincadeira presentes no cotidiano dos estudantes. Como resultados, evidenciam que as atividades de alfabetização se sobrepõem aos momentos dedicados às brincadeiras, sendo que tais atividades são constantemente realizadas no recreio, na educação física e em momentos de “transgressão” dentro da sala de aula, prevalecendo, neste sentido, o faz de conta, utilizando os objetos escolares (lápiz, estojo, caderno etc.) como pivô para tais brincadeiras.

As autoras enfatizam a relevância do brincar de faz de conta para o desenvolvimento infantil, dando destaque para a contribuição de tal ação para a aquisição e ampliação da linguagem e assim, apontam que o trabalho realizado pelos professores na escola não favorece a proposta de um trabalho rico com tais brincadeiras, ao contrário, reiteram que, às vezes, as crianças são reprimidas por estarem brincando dentro da sala de aula. Não obstante, as autoras entendem que a não inclusão das brincadeiras no cotidiano escolar envolve bem mais que apenas a escolha e o planejamento dos professores:

A inclusão de brincadeiras no cotidiano escolar não é nada simples, requer ações que ultrapassam decisões individuais e o enfrentamento de desafios variados: adequar a estrutura física, construir e disponibilizar acervo de brinquedos e jogos, convencer os pais que o tempo das brincadeiras não é um tempo perdido, dentre outros (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 254).

Isto posto, pode-se observar, durante a exposição deste trabalho, que há diversas perspectivas teóricas para se abordar o

lúdico. Há autores que desenvolvem a ideia a partir do estudo dos jogos de regras, outros enfatizam a brincadeira. Nos cadernos e nos textos do PNAIC que se referem à ludicidade é também possível encontrar estes elementos para se referir à ludicidade, ou seja, jogos e brincadeiras. Além disso, é também recorrente a ideia de que a ludicidade pode proporcionar o divertimento, o prazer. Tal afirmação é reiterada quando se compreende que se desenvolve uma atividade lúdica não apenas ao utilizar os jogos e brincadeiras, mas também outro recurso como o trava-línguas, que pode ser divertido e ainda envolver a aprendizagem de certas regularidades do Sistema de Escrita.

Sendo assim, observando essas questões, o que define o lúdico? Seria seu princípio do prazer, do divertimento proporcionado ao sujeito? Entretanto, de acordo com Vygotsky (2008), não é possível afirmar que em toda atividade lúdica exista o prazer, pois é possível que o sujeito se sinta frustrado diante de algum acontecimento, seja no jogo ou na brincadeira. Então, como se pode compreender a ludicidade e sua exploração no contexto escolar? Baseando-se em Macedo *et al* (2005), pode-se elencar cinco dimensões que devem permear as situações de aprendizagem na escola para serem consideradas lúdicas. Como poderá se observar, a questão do prazer na realização da atividade pelo sujeito não é um dos critérios para definição da ludicidade. Acerca desta questão, Macedo *et al* (2005) ponderam que:

[...] nosso objetivo é desfazer certos mal-entendidos de que lúdico significa necessariamente algo agradável na perspectiva daquele que realiza a atividade. Se fosse assim, poderíamos, por exemplo, vir a ser reféns das crianças ou condenados a praticar coisas engraçadas, mesmo que sem sentido (p. 15).

Assim, um dos primeiros aspectos elencados pelos autores refere-se ao prazer funcional do sujeito na atividade, ressaltando ainda a necessidade de a situação mobilizar o interesse do estudante. Outro aspecto diz respeito à necessidade do desafio, que possibilite a formulação de hipóteses e a possibilidade de testá-la. Tal perspectiva está em consonância com o pressuposto de que é

preciso que a atividade, além de desafiadora seja possível, ou seja, que os estudantes tenham recursos mínimos (habilidades, competências) para que executar a ação. Outro ponto considerado é que a situação precisa fazer sentido para o sujeito e ter relação com suas experiências, pois é baseando-se em tais experiências que poderão ter repertório para desempenhar as ações necessárias. Por fim, ressaltam que deve ser considerada dimensão construtiva da ludicidade, isto é, no sentido das várias possibilidades que envolvem, de considerar algo segundo diversos pontos de vista (por exemplo, diferentes modos de resolver uma situação problema). Além disso, reiteram também a necessidade de metas e objetivos na atividade.

Isto posto, ao observar tais aspectos propostos por Macedo *et al* (2005) para considerar uma ação ou atividade na perspectiva da ludicidade, pode-se compreender que estes elementos, em sua totalidade, referem-se a estimular que o sujeito seja pensante, que construa hipóteses e tenha possibilidades (materiais e cognitivas) de testá-las, em suma, que seja ativo em seu processo de aprendizagem. Ludicidade neste sentido, portanto, comporta a ideia de que a proposta de atividade mobilize o estudante na realização e que lhe propicie, a partir de seus recursos, estar inserido em situações de desafio que lhe permitam avançar em seu processo de desenvolvimento.

Compreendendo a ludicidade desta forma, pode-se assumir que esta não se encerra, portanto, apenas em jogos e brincadeiras, ainda que estas sejam situações que, quiçá, envolvem com mais facilidade a questão do desafio, da mobilização do interesse e das possibilidades de enfrentamento e resolução dos problemas. Mas considerando o tema abordado por este estudo, a alfabetização e o letramento, entende-se que há outras situações que podem envolver tais aspectos na aprendizagem da leitura e escrita.

No próximo capítulo pretende-se apresentar e discutir algumas pesquisas sobre o PNAIC, expondo tanto uma discussão no âmbito das políticas educacionais e suas relações com outros aspectos do contexto educacional do país, quanto pesquisas que

abordam as percepções de sujeitos que participaram do curso de formação do PNAIC, seja como professor alfabetizador, seja como orientador de estudos ou ainda outra função dentro do programa.

CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DO PNAIC NO CONTEXTO NACIONAL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Neste capítulo pretendeu-se realizar uma discussão de vários aspectos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com base em pesquisas realizadas acerca do tema objeto de estudo. Desse modo, realizou-se um levantamento de trabalhos sobre o programa em bases de dados, como o Scielo e o Banco de Dados da Capes. No Scielo, ao buscar pela expressão PNAIC, foram encontrados oito trabalhos, sendo que um deles aborda a relação do programa e o ensino da Matemática e outro a contribuição da literatura na formação de professores. Ao realizar a busca utilizando a palavra Pacto, faz-se necessário utilizar o refinamento de pesquisa, com o filtro da área Educação, pois se encontram vários estudos de diversas áreas, como saúde e administração. Assim, com o refinamento também são listados os oito trabalhos encontrados anteriormente, quando se buscou pela expressão PNAIC. Destes oito trabalhos, seis foram selecionados para esta pesquisa, após a leitura de seus resumos e a busca de relação das referidas pesquisas com este estudo.

Foi utilizado o Banco de Dados da Capes, especificamente a Plataforma Sucupira. Ao realizar a busca com a expressão PNAIC são encontrados 160 trabalhos, contudo, ao aplicar a opção de refinamento, tem-se 78 trabalhos. Os filtros aplicados referem-se à área de concentração, assinalando as opções Educação; Gestão e Avaliação da Educação Pública; Linguagem e Letramento e Educação Brasileira. Convém ressaltar que alguns trabalhos da Plataforma Sucupira não estão disponíveis para consulta (no modo completo) o que inviabiliza sua leitura e entendimento da pesquisa.

Deste modo, foram selecionados onze trabalhos, observando seus resumos e objetivos.

Também foram utilizados quatro artigos (HERNANDES *et al*, 2016; KLEIN *et al*, 2016; PARENTE, 2016; FERNANDES, OSTI, 2016) do periódico Educação em Revista (Edição Especial 2016) da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Marília-SP. Estes quatro artigos não foram encontrados nas bases de dados definidas, mas compõem um material publicado especificamente sobre o PNAIC, desse modo, compreendendo a relevância destes estudos é que se justifica sua inserção nesta pesquisa. Outros dois artigos inseridos foram os trabalhos de Cancionila Janzkovski Cardoso e André Luís Janzkovski Cardoso, “Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos” (2016), da Revista Práxis Educativa, e “O Programa “Alfa e Beto” e o PNAIC no cenário das políticas públicas de alfabetização em Mato Grosso do Sul: (im) possibilidades teóricas?” (2017), de autoria de Sandra Novais Sousa, Fernando Fidelis Ribeiro, Eliane Greice Davanço Nogueira, devido à sua relevância para este estudo.

Os trabalhos foram selecionados de acordo com o seu objetivo, considerando também a finalidade desta pesquisa, que é o olhar para a contribuição do programa para a prática docente do professor alfabetizador, especificamente na área da leitura e escrita. Desse modo, pesquisas com temas específicos em relação ao PNAIC, como por exemplo, o foco na leitura deleite, o processo de avaliação subjacente ao programa, o processo de inclusão, dentre outras temáticas, não foram consideradas por não compartilharem com as pretensões desta pesquisa.

Os trabalhos selecionados, como se poderá observar na exposição deste capítulo, possuem suas particularidades e problemas específicos de pesquisa, sendo assim, a contribuição da discussão deste levantamento bibliográfico está em justamente compreender o que as investigações já realizadas apontam como aspectos positivos e negativos da formação, o que elas

problematizam e o que trazem de novo e que podem contribuir para as questões colocadas por esta investigação.

Convém também destacar que as pesquisas selecionadas possuem diferentes perspectivas de abordagem de estudo sobre o programa e, dessa forma, contribuem para a compreensão do Pacto sob diferentes pontos de vista. Logo, pode-se afirmar, de modo amplo, que os trabalhos subdividem-se dentro de dois grandes grupos: o primeiro, nos quais se observa uma discussão fortemente relacionada a aspectos políticos e sociais no contexto da educação e, de forma específica, abordam questões como a formação docente e suas problematizações, o cenário brasileiro educacional que produziu a necessidade da criação do PNAIC, o caráter prescritivo do material de formação e a concepção de alfabetização subjacente ao programa.

Em um segundo grupo têm-se os trabalhos que discutem, necessariamente, as contribuições e críticas do processo formativo, resultados de pesquisas realizadas, majoritariamente, com os participantes do programa. Para elucidar melhor quais trabalhos foram selecionados, apresentam-se, a seguir, dois quadros com informações das pesquisas agrupadas dentro de temáticas em comum. Ressalta-se que tal agrupamento foi realizado pela autora como um meio de melhor expor os estudos e fazer a discussão de tais textos com as reflexões produzidas nesta pesquisa:

Quadro 4: PNAIC: Aspectos políticos e sociais no contexto da educação e sobre os materiais de formação.

Título	Tipo de Trabalho	Autor(es)	Ano de publicação
A formação continuada de professores alfabetizadores: do pró-letramento ao PNAIC.	Dissertação (Mestrado)	Rommy Salomão	2014
Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada	Dissertação (Mestrado)	Fernanda de Araújo Frambach	2016

de professores alfabetizadores.			
PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente.	Dissertação (Mestrado)	Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de Melo	2015
Representações e identidades docentes nos cadernos de formação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	Dissertação (Mestrado)	Juliana Mottini Klein	2015
A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Dissertação (Mestrado)	Elaine Eliane Peres de Souza	2014
Os desafios da gestão da formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acopiara - CE	Dissertação (Mestrado)	Roberta da Silva	2013
Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência de Brasil e de Portugal	Artigo	Dalva Maria Alves Godoy; Fernanda Leopoldina Viana.	2016
A relação entre consciência fonológica e a aquisição da escrita: ressignificando o processo de alfabetização	Dissertação (Mestrado)	Aldenice da Silva Caxias	2015
A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade	Artigo	Adriana Dickel	2016

Certa: responsabilização e controle.			
Um pacto curricular: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma base comum nacional.	Artigo	Rita de Cássia P. Frangella	2016
Problematizando representações docentes nos cadernos de formação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	Artigo	Juliana Mottini Klein	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Além desta categoria de trabalhos, em um segundo grupo de pesquisas, pretende-se também verificar e discutir as contribuições de estudos realizados com diferentes participantes do processo formativo do PNAIC, com o objetivo de compreender as diversas leituras e experiências do Pacto em âmbito nacional. Desse modo, têm-se as seguintes pesquisas:

Quadro 5: Discussões sobre as contribuições de pesquisas acadêmicas realizadas com sujeitos das formações.

Título	Tipo de Trabalho	Autor(es)	Ano de publicação
Formação continuada de alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de São Paulo: proposições e ações.	Dissertação (Mestrado)	Thaís Sodre Manzano	2014
Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela	Dissertação (Mestrado)	Natalia Francisca	2015

Alfabetização na Idade Certa às expectativas almeçadas por docentes participantes.		Cardia dos Santos	
Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos.	Artigo	Cancionila Janzkovski Cardoso; André Luís Janzkovski Cardoso	2016
Políticas de formação de professores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	Artigo	Elianeth Dias Kanthach Hernandez; Ana Paula Oliveira; Camila Silvia dos Santos	2016
Formação continuada e o uso de metodologias ativas de aprendizagem: as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a atuação de Orientadores de Estudo.	Artigo	Ana Maria Klein; Monica Abrantes Galindo; Andreia Cristina Fidelis; Luana Passos.	2016
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus vínculos com as políticas de formação de professores alfabetizadores nos municípios paulistas.	Artigo	Cláudia da Mota Darós Parente	2016
Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela	Artigo	Arlene de Paula Lopes Amaral	2015

Alfabetização na Idade Certa			
As concepções de lúdico a partir da unidade quatro dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – 2013.	Dissertação (Mestrado)	Adriana Bastos Barbosa Monteiro	2015
O uso de jogos didáticos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Fortaleza	Dissertação (Mestrado)	Eliziete Nascimento de Menezes	2016
O Programa “Alfa e Beto” e o PNAIC no cenário das políticas públicas de alfabetização em Mato Grosso do Sul: (im) possibilidades teóricas?	Artigo	Sandra Novais Sousa, Fernando Fidelis Ribeiro, Eliane Greice Davanço Nogueira.	2017
Formação continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificação.	Artigo	Maria Aparecida Lapa de Aguiar; Caren Cristina Brichi; Soraia Irrigaray Zapata.	2017
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o uso de jogos na aprendizagem da leitura e escrita	Artigo	Tatiana Andrade Fernandes; Andréia Osti	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, primeiramente são apresentadas e discutidas as pesquisas que abordam o PNAIC a partir de diversas perspectivas, que contribuem para este olhar mais amplo para esta política educacional, tais como, o contexto de criação programa, os processos de formação docente e o PNAIC neste contexto e suas problemáticas. Ainda sobre as pesquisas, em um segundo grupo, são apresentados e discutidos os estudos realizados com participantes da formação, independente da função ocupada dentro do processo formativo. Assim, com estas pesquisas, pretende-se compreender como o PNAIC ocorreu nas diversas regiões do país e observar aproximações com o este estudo.

2.1 As pesquisas sobre PNAIC: discussões e problematizações gerais sobre contexto de criação, formação docente e formulação do processo de formação do PNAIC

A questão da formação docente é um tema presente em quase todos os trabalhos analisados. De fato, é difícil desprender essa discussão no estudo do PNAIC, independente do foco de estudo do programa, devido a ser esse o principal eixo de mobilização da proposta. Alguns autores (SOUZA, 2014; SALOMÃO, 2014, KLEIN, 2015) abordam e problematizam essa temática.

Salomão (2014), em pesquisa realizada com a finalidade de compreender os processos de implantação de programas de iniciativa do governo federal que têm como objetivo contribuir no processo de formação dos professores no âmbito do processo de ensino e aprendizagem enfatiza a questão da formação continuada como um meio de suprir as lacunas da formação inicial, conforme discutido no capítulo anterior, e assinala que “[...] a formação continuada para os professores buscou atender a proposta de reformas de educação, que objetivava aprimorar os conhecimentos dos profissionais, suprimindo lacunas aparentemente deixadas, a priori, pelos cursos de formação em nível de graduação” (p. 71).

O autor ressalta que as propostas de formação docente pelo Estado, como o PNAIC, estão relacionadas aos critérios e metas colocadas pelos financiadores mundiais (como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) para a melhoria da educação básica pública. Assim, para alcançar as metas estabelecidas, foi necessário colocar em prática uma série de medidas, entre elas, o compromisso de promover a formação continuada de professores. Nesse sentido, Frambach (2016) ressalta que os professores são impulsionados a buscar esses processos formativos como um meio de melhorar seu desenvolvimento profissional e o índice de aprendizagem de seus alunos.

Isto posto, pode-se questionar então, qual a qualidade das formações oferecidas aos professores em exercício? Elas vão ao encontro daquilo que os profissionais sentem a necessidade de discutir, aprofundar e estudar, ou são propostas desconectadas de suas realidades, necessidades e anseios? Elas permitem a reflexão e ressignificação da prática docente ou são orientações técnicas?

A respeito das abordagens e estudos nos cursos de formação continuada, alguns pesquisadores discorrem sobre esse tema dentro da proposta do Pacto, isto é, a partir dos cadernos de estudo oferecidos aos professores, discutem o que é preconizado na formação dos alfabetizadores. Para alguns autores, os cadernos, com seus discursos acerca da prática docente, pretendem instrumentalizar os professores. Klein (2015) compreende que os materiais são o que ela denomina como artefatos culturais, pois direcionam o modo de agir dos professores, afirmando que eles têm certa representação da docência, que os auxiliam a assumir certas posturas e práticas e acrescenta que os cadernos pretendem ensinar determinados modos de ser e agir.

Frambach (2016) realizou uma investigação que teve como objetivo analisar as possíveis contribuições da formação do Pacto acerca do letramento literário no contexto escolar no município de Niterói-RJ. Ela ressalta que o material possui um caráter prescritivo e informativo e que os cadernos têm um embasamento teórico para uma ampla política educacional, considerando ainda que, o material

referencia o trabalho e a ação docente, contudo, em nenhum momento considera outras questões relacionadas à atividade docente, tais como as condições de trabalho, as situações socioeconômicas e as questões cognitivas das crianças, reinterando, assim, que apenas a ação docente pode não ser suficiente para se garantir o êxito escolar, devendo-se levar em conta outros aspectos, o que não ocorre.

Neste sentido, a pesquisa desenvolvida por Dickel (2016) analisa a relação que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) tem com o Sistema de Avaliação Básica (SAEB) e com o PNAIC. De acordo com a autora, “O fato de [a ANA] constituir o SAEB e integrar o Pacto produz, no cenário das políticas curriculares de avaliação, uma configuração singular” (p.194). Assim, a autora entende que a qualidade da educação passa a ser acompanhada por meio da de avaliações de larga escala com foco na aprendizagem dos alunos e, neste contexto, os professores passam por um processo de responsabilização.

Dada estas questões, Dickel (2016) desenvolve um raciocínio argumentando como o instrumento de avaliação ANA exerce um papel indutor e de monitoramento do currículo, pois tal processo de avaliação foi gestado dentro de um projeto de formação de professores, que possui um projeto curricular explícito, ou seja, a autora considera que a ANA também é um instrumento de controle do trabalho docente. Assim, a pesquisadora assinala que:

[...] a ANA, como integrante do SAEB e como ação disponibilizada pelo professor alfabetizador produz efeitos sobre o controle do trabalho pedagógico e reforça a responsabilidade da escola e do professor (já presente em outras políticas de avaliação) pelos resultados da educação pública a que tem direito a população e que, nesse processo, opera-se uma restrição dos sentidos sobre o apregoado pelo PFCPA¹, dado o caráter de indutor de currículo da avaliação (DICKEL, 2016, p. 195).

Desse modo, as reflexões de Dickel (2016) auxiliam a compreender os diferentes modos que o PNAIC pode ter influenciado a organização e modificação das práticas docentes,

¹ PFCPA: Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores.

não se restringindo aos momentos de formação e aos saberes produzidos a partir de tais encontros, mas também na observação dos conteúdos abordados na avaliação ANA, por exemplo, e como isso pode ter orientado o trabalho dos professores em sala de aula.

Em consonância, Mello (2015) e Klein (2015) identificam que há certa responsabilização do professor como o único responsável pela efetiva aprendizagem dos alunos, o que permite que ocorra, como já discutido, certo controle sobre o que professor ensina e como ensina, isto é, que recursos e estratégias o profissional utiliza. Mello (2015) realizou uma pesquisa que pretendeu compreender, a partir da leitura crítica dos cadernos de formação do 1º ano do ciclo de alfabetização, as concepções de alfabetização do programa, sua proposta didático-metodológica e sua compreensão sobre o processo de formação de alfabetizadores. A autora ressalta que esse tipo de política de formação contribui para a delegação de responsabilidades do Poder Público para outros agentes, como gestores, professores e comunidade escolar e que, para atingir os níveis de exigência propostos, os docentes sentem-se no dever de acatar o que é proposto nos programas de formação. Também evidencia essa ação do Estado em delegar a outros sua função: “[...] o docente toma para si o dever para com o sucesso dos programas implementados e passa a desempenhar papéis e funções que fogem à sua formação”. (MELLO, 2015, p. 183).

Klein (2017) analisou as representações que os Cadernos de Formação do PNAIC do Ano 1 (2013) têm sobre os professores. Ela destaca os cadernos não possuem um discurso direto acerca do que os alfabetizadores devem ou não, ou ainda, podem ou não fazer em sala de aula, mas direcionam o trabalho docente, indicando possibilidades pedagógicas. Ainda, ressalta que os cadernos apresentam a ideia do professor reflexivo, ou seja, eles são instigados a monitorar suas estratégias e ações de ensino, verificando se estas são as mais adequadas e, caso necessário, modificar tais práticas. Assim, Klein (2017) assinala que “[...] é possível argumentar que as representações recorrentes no material

produzem formas específicas de sujeitos, constituindo-se mediante uma política de construção de identidades de professores” (p. 326).

A autora ainda demonstra que os cadernos possuem estratégias de controle do fazer docente, como por exemplo, os quadros de monitoramento, visando a uma forma de avaliação da própria prática docente e das atividades propostas pelo professor aos alunos. Assim, de acordo com Klein (2017) esta é uma forma de responsabilização docente pela aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre a formação docente e os materiais disponibilizados para subsidiar os estudos dos docentes, Souza (2014), em pesquisa que teve como objetivos analisar os cadernos de formação continuada do professor alfabetizador do PNAIC e, a partir disso, compreender o programa no contexto social e investigar a concepção de formação continuada nos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa, desde a da compreensão de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil, ressalta que as contribuições teóricas oferecidas não são o bastante consistentes para instrumentalizar o professor em sua prática, ou seja, as discussões não são suficientemente profundas para que, de fato, os docentes possam modificar suas práticas de acordo com aquilo que o programa preconiza. Logo, entende-se que os materiais de formação apresentaram uma discussão teórica acerca da alfabetização pouco consistente, bem como a abordagem acerca dos processos de desenvolvimento da aprendizagem na infância não foram suficientes para que os professores estivessem plenamente capazes de modificar sua ação didática nesse âmbito. Desse modo, a diversidade de temas que o programa aborda pode ter, de certo modo, contribuído para que uma multiplicidade de temáticas fosse apresentada, contudo, sem um aprofundamento necessário para o professor alfabetizador poder atingir as propostas do curso.

Nesse sentido também contribui Frambach (2016), ao fazer uma crítica à extensão do material e o pouco tempo destinado à sua discussão, bem como destaca os aprofundamentos teóricos dos textos, em que alguns temas não foram satisfatoriamente discutidos. Além disso, a autora apresenta as relações que os

professores alfabetizadores participantes do PNAIC e sujeitos de sua pesquisa instituíram com os cadernos de formação. Ela destaca que os professores alfabetizadores participantes têm, com esses materiais de formação, uma relação que ela denomina como leituras de trabalho, isto é, como ferramentas para uso em exercício, em que os professores as utilizam conforme suas necessidades e para a resolução de problemas enfrentados no cotidiano.

Essa afirmação de Frambach (2016) coaduna com a discussão de Chartier (2007) na qual a autora ressalta que os professores, ao contatarem textos do meio acadêmico — isto é, teóricos, buscam pelas informações que podem ser úteis para sua prática: “Ao se defrontarem com textos acadêmicos, os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o “como-fazer” mais do que o “por que” fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos”. (p. 185). Assim, apesar de entender que os materiais de formação disponibilizados pelo PNAIC não são, necessariamente, acadêmicos, mas possuem importantes discussões embasadas em teorias, percebe-se que a observação de Frambach (2016) coaduna com a perspectiva de Chartier (2007) nesse sentido, ou seja, na leitura que os professores fazem desses materiais, buscam encontrar nos textos o “como fazer”, aquilo que consideram importante para sua prática.

Pode-se compreender, portanto, que no decorrer da formação, os professores compreenderam os materiais de formação não apenas como textos com contribuições teóricas para seu fazer docente, mas os analisam e estudam a partir dos saberes que já possuíam, sendo capazes, inclusive, de escolher aquilo que pode apresentar um fator de melhoria de sua ação pedagógica. Essa escolha de quais textos ler, portanto, não é banal, aleatória ou apenas uma forma de estudar o material sem ser em sua íntegra, mas constitui uma escolha consciente, baseada em seus interesses próprios e no estágio de desenvolvimento profissional que ocupa, dos desafios que enfrenta cotidianamente. Ainda como afirma Chartier (2007), as leituras de artefatos teóricos e/ou didáticos muitas vezes são tidas pelo professor

como uma leitura de uso, isto é, uma *caixa de ferramentas* que se utiliza quando surge a necessidade.

Em consonância, Silva (2013) objetivou analisar como foi a implementação do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC) em um município do estado do Ceará. A autora assinala que os materiais apresentam uma ideia de aplicação em sala de aula, isto é, os fascículos indicam práticas às quais se atribui o alcance do desejado resultado positivo nas avaliações. Desse modo, o material estruturado acabou assumindo o papel de indicar a seleção e a sequência de conteúdos a ser trabalhado nos anos iniciais do ensino fundamental, o que, de acordo com a autora, pode levar a perda da autonomia docente.

Apesar de esses autores fazerem essa leitura crítica do material, indicando esse caráter prescritivo e orientador das práticas, convém destacar que os professores participantes da formação também possuem suas concepções de educação, de escola e de ensino, possuem suas experiências enquanto profissionais da educação, bem como dispõem de sua formação inicial e, portanto, isso não pode ser desconsiderado no processo de formação continuada, isto é, o professor possui saberes relativos à sua profissão que se entrelaçam aos saberes construídos nos processos de formação continuada nos quais se insere. Desse modo, presume-se que os docentes que participaram do Pacto não fazem uma transposição do que é proposto no curso para sua prática, mas, ao invés disso, refletem sobre sua prática, elaboram novos saberes e, a partir disso, podem ou não modificar o seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, Frambach (2016) assinala que a forma com que os professores participantes lidam com os pressupostos teóricos do material têm relação com seus conhecimentos prévios, suas leituras das teorias propostas, seu tempo de exercício da função e formação anterior, assim, entende-se que, os estudos que os docentes realizam do material formativo está diretamente relacionado com seus próprios interesses, dos desafios que enfrentam no cotidiano de seu trabalho e da experiência que possuem.

Outro aspecto discutido pelos pesquisadores é em relação à concepção de alfabetização presente no material e que, conseqüentemente, pode orientar as práticas dos professores participantes. Como abordou-se anteriormente, a perspectiva adotada pelo programa é o alfabetizar letrando, isto é, inserir as crianças na cultura letrada, por meio da utilização da escrita em práticas sociais, mas sem desconsiderar a necessidade de reflexão, por parte do aprendiz, das unidades menores da palavra, isto é, no estabelecimento da relação grafofônica e o trabalho com o sistema de escrita alfabético, o qual, segundo os materiais do PNAIC, é necessário para a plena alfabetização do sujeito. Assim, afirma-se a necessidade de um trabalho sistematizado com essas propriedades, já que, na concepção defendida, apenas o contato com materiais escritos diversos não proporciona ao sujeito a compreensão e aprendizagem dessas especificidades.

Essa concepção do programa em relação às propriedades do sistema de escrita alfabético é alvo de críticas em algumas pesquisas sobre o programa PNAIC. Mello (2015) afirma que o programa possui um grande foco no que a pesquisadora denomina como dimensão técnica e destaca que o PNAIC se detém apenas sobre este aspecto: “Ainda que se reconheça a importância da relação som-grafia, durante o processo de alfabetização inicial, não se pode restringi-lo a esse aspecto”. (p. 117). A pesquisadora ainda enfatiza que o PNAIC afasta-se do discurso político na alfabetização ao dar destaque a essas questões “técnicas”, afirmando que é necessário um trabalho com a dimensão política da palavra, e não trabalhá-la destituída desse caráter. Logo, ela afirma que há um:

[...] esvaziamento do conceito de alfabetização, relacionando-o apenas ao seu aspecto técnico da relação grafofônica, ainda que tenha sido desenvolvida através de textos de circulação social, os mesmos foram destituídos de seus significados, transformando-se em palavras mortas. (MELLO, 2015, p. 219).

De fato, o material reitera a necessidade de um trabalho sistemático com essas especificidades da língua, contudo, sem deixar de considerar também outros aspectos relevantes na

formação de sujeitos escritores e leitores competentes, ao priorizar, como demonstrado anteriormente, o trabalho com o letramento. Logo, há uma ênfase nesses aspectos, não obstante, estas não são as únicas competências trabalhadas.

Isto posto, compreende-se que alguns comentários de algumas pesquisas, como a de Mello (2015) acerca do foco excessivo nas propriedades do sistema de escrita alfabética pelo PNAIC, podem ser refutados a partir do entendimento da necessidade desse trabalho sistematizado com essas especificidades, pois estas são fundamentais no processo de alfabetização dos sujeitos, cabendo, ao professor alfabetizador, realizar os planejamentos que atendam tanto ao trabalho com essas propriedades, quanto contemple o trabalho com o letramento.

No estudo de Godoy e Viana (2016) as autoras realizaram uma pesquisa comparativa entre dois programas de formação de professores alfabetizadores, um brasileiro, que é o PNAIC, e um português, denominado Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP). Elas ressaltam que ambos os programas trazem como justificativas para sua implementação a necessidade de os respectivos países melhorarem seus índices em avaliações externas e internacionais, bem como indicam que a aprendizagem eficiente do sistema de escrita alfabético possibilita a proficiência posterior em leitura, por isso o investimento na alfabetização.

Godoy e Viana (2016) também ressaltam a relevância dos conteúdos linguísticos nesse tipo de formação ao afirmarem que os professores alfabetizadores não têm competência técnica no campo linguístico e explicam que daí decorre sua dificuldade em ensinar a ler e a escrever: “É preciso saber também como se aprende a ler e escrever, pois os processos cognitivos envolvidos e as habilidades recrutadas nesse processo requerem uma reflexão do objeto – a língua – que a criança não estava acostumada a fazer”. (GODOY; VIANA, 2016, p. 84). Desse modo, as autoras identificam e criticam que pouco tempo foi dedicado ao estudo das especificidades da aprendizagem da língua no PNAIC, sendo que apenas dois cadernos dos oito de cada ano é que têm essa abordagem.

Assim, reitera-se a concepção de que os temas abordados nos cadernos de formação são importantes e necessários, já que fazem parte do cotidiano do professor e constituem-se em conhecimentos necessários ao saber-fazer docente, contudo, também compreende-se a importância, para professores alfabetizadores, dos pressupostos teóricos e metodológicos acerca da aprendizagem específica da língua e, considerando que o programa tem como foco a formação de profissionais na área da alfabetização (ainda que continuada, ou seja, partindo do princípio que esses profissionais já possuem conhecimentos prévios) entende-se, em consonância com Godoy e Viana (2016), que tais aspectos poderiam ser melhor discutidos.

Ainda sobre a alfabetização, outro ponto elencado e discutido na proposta do programa é em relação ao desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. Tal processo pode ser definido como a capacidade de refletir sobre os sons das palavras. Caxias (2015) define que há quatro níveis de consciência fonológica: a) consciência de palavras, que consiste na capacidade de segmentação das frases em palavras e também o processo de percepção e organização das palavras em uma sequência que tenha sentido; b) consciência silábica: capacidade de segmentar palavras em sílabas e juntar sílabas para formar palavras; c) consciência de rimas e aliterações: consciência de que as palavras podem ser divididas em unidades maiores que os fonemas e menores que as sílabas, por exemplo, as rimas e aliterações, que podem ser manipuladas; d) consciência fonêmica: capacidade de isolar as unidades sonoras ainda menores que as unidades intrassilábicas, os fonemas que compõem as palavras. Como pode-se perceber, todas essas habilidades podem auxiliar os alunos que estão no processo de alfabetização a refletir sobre as relações grafema-fonema, tão necessárias para ajudá-los a compreender as especificidades do Sistema de Escrita Alfabético.

Nos cadernos, tal habilidade aparece como fundamental no processo de alfabetização, indicando que há uma relação entre a consciência fonológica e as propriedades do SEA. Desse modo, os fascículos entendem que é essencial e necessário para os estudantes

desta etapa refletir acerca das partes sonoras das palavras, em um exercício que os auxiliem a se aproximar da escrita alfabética. Assim sendo, apesar de reiterar essa necessidade do trabalho com a consciência fonológica, o material ressalta que apenas essa dimensão de reflexão da língua escrita não é suficiente para que o sujeito domine as propriedades da escrita:

O fato de reconhecermos que algumas habilidades de consciência fonológica são importantes para uma criança se alfabetizar não nos deve levar a adotar uma visão simplista, segundo a qual a escrita seria um código e a chave para dominá-la seria apenas o desenvolvimento da consciência fonêmica. (BRASIL, 2012e, p. 23).

Portanto, apreende-se que, ao indicar a relevância da consciência fonológica, o que o programa pretende é oferecer ao professor alfabetizador mais uma “ferramenta” no processo de ensino da leitura e da escrita. Assim, conforme ressaltado no texto do caderno, tal habilidade, sozinha, não confere ao estudante a capacidade de dominar as propriedades do SEA, no entanto, são habilidades importantes que podem auxiliar o aluno a avançar em seu processo de aprendizagem.

Em consonância com tal perspectiva, a pesquisa desenvolvida por Caxias (2015) teve como objetivo avaliar se a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita é produtiva para o processo de alfabetização. No desenvolvimento da pesquisa, que contou com a aplicação de pré-testes, intervenção com atividades relacionadas à consciência fonológica baseadas na proposta PNAIC e pós-testes em crianças no período da alfabetização (com idades entre seis e sete anos), a autora identificou que, por meio da intervenção, os alunos desenvolveram habilidades de consciência fonológica relevantes para o desenvolvimento da escrita, bem como puderam realizar uma reflexão mais consistente acerca das palavras e de suas partes orais e escritas. A pesquisadora atribui tal avanço ao desenvolvimento da consciência fonológica: “[...] à medida que a criança vai desenvolvendo habilidades de consciência fonológica, ela avança nas hipóteses de escrita, a partir

de tentativas de relacionar grafemas e fonemas”. (CAXIAS, 2015, p. 110). A autora ainda acrescenta que, a partir do desenvolvimento da consciência fonológica, as crianças puderam refletir sobre como os sons atuam na língua, como se combinam e podem ser notados na escrita, possibilitando, desta forma, o conhecimento e a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Por fim, tem-se o trabalho de Frangella (2016), que relaciona a proposta de formação do PNAIC com a construção de um currículo nacional comum. A autora problematiza a concepção de direito à educação se restringir à ideia de direito à aprendizagem e argumenta que: “[...] reduzir a educação à dimensão de ensino de conteúdos indubitavelmente implica o estreitamento do sentido de educação ao de ensino, que não podem ser entendidos como equivalentes” (p.72). Neste sentido, a autora articula a proposição dos Direitos de Aprendizagem pelo PNAIC neste contexto e como tais conteúdos vão sendo definidos como um currículo, ou ainda, orientador das práticas e propostas docentes. Deste modo, Frangella (2016) entende que:

[...] é perceptível como o PNAIC articula-se a um movimento maior de formulação de uma Base Nacional Comum Curricular, além de a formação de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto constituir referências curriculares para a alfabetização, abrindo caminho para reflexões e ações que possam se desdobrar de forma generalizada para outros anos/etapas da educação básica (p. 83).

Isto posto, considera-se interessante esta perspectiva acerca do PNAIC e da proposta dos Direitos de Aprendizagem não apenas como uma influência na decisão dos conteúdos selecionados pelos docentes, mas como tal proposição também está articulada a uma proposta de um currículo único nacional.

No próximo item apresentam-se pesquisas que têm como foco discutir, junto a diferentes participantes da formação do PNAIC, as problematizações, contribuições, limitações e outras implicações do processo formativo e do programa, de um modo geral.

2.2 Pesquisas realizadas com participantes do PNAIC

Após evidenciar algumas perspectivas acerca dos vários aspectos do programa, convém também discutir as contribuições do Pacto que alguns trabalhos indicam a partir do ponto de vista dos participantes, isto é, pesquisas que tiveram como sujeitos os participantes do programa, seja como professor alfabetizador, seja como orientador de estudos ou em algum outro cargo específico dentro da proposta. Acredita-se que essa tentativa de diálogos entre os trabalhos, nesta perspectiva, venha a contribuir com esta pesquisa ao possibilitar conhecer quais são as colaborações e aspectos negativos apontados pelos participantes, bem como permitirá comparar tais informações com as respostas dos participantes desta investigação.

Manzano (2014) realizou um estudo que teve como objetivo compreender como ocorreu a formação continuada de professores alfabetizadores na rede municipal de São Paulo (2013) dentro da perspectiva do PNAIC. Antes de iniciar a discussão de alguns dados da autora, é relevante destacar alguns aspectos abordados no trabalho. Manzano (2014) parte do princípio de que

“[...] os professores têm pouca autonomia nos processos de formação continuada, nos quais são privilegiadas ações formativas hegemônicas, que não apenas desconsideram as culturas dos professores e, com isso, suas práticas e concepções, como também as regulam. (p.6).

Essa assertiva coaduna com uma discussão realizada no capítulo 1 acerca da concepção de formação docente continuada subjacente à proposta do PNAIC e seu objetivo, que é a melhoria da qualidade da educação, bem como se discutiu o papel docente nesse cenário, isto é, sua responsabilização frente aos fracassos expostos pelas avaliações. A autora continua sua discussão nesse sentido, ressaltando que essa perspectiva de formação continuada de professores no Brasil tem sido tendência, ou seja, vista como um mecanismo para a melhoria da educação básica e não como espaço para o desenvolvimento profissional docente, como um momento de

reflexão de sua própria prática. Desse modo, Manzano (2014) afirma que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem uma concepção de formação de professores alfabetizadores ultrapassada e autoritária, na qual as práticas docentes são mais reguladas do que se promove o desenvolvimento profissional docente.

Isto posto, é possível perceber que a autora possui uma leitura crítica do processo formativo do PNAIC, considerando suas assertivas. Suas ressalvas coadunam com a perspectiva de que a formação oferecida não atende aos anseios e necessidades dos professores e outros agentes envolvidos, mas apresenta-se como uma proposta que tem como objetivo final instrumentalizar o professor em sua prática, recomendando-lhe os melhores constructos teóricos, as melhores atividades, enfim, desconsiderando os saberes e culturas docentes.

Desse modo, considera-se que as discussões realizadas por Manzano (2014) são relevantes, principalmente na contribuição que oferece para se pensar em um processo formativo continuado de professores em que, de fato, os saberes e necessidades dos profissionais sejam considerados. Contudo, como também discutido, as formações nos espaços micro, isto é, em cada cidade, ocorreram de maneiras bem diversas, inclusive, até mesmo das orientações colocadas pelo PNAIC. A partir disso, pode-se questionar em que medida as formações locais consideraram as necessidades dos participantes e trabalharam, de certo modo, para seu desenvolvimento profissional.

Manzano (2014) realizou entrevista com seis profissionais que estiveram envolvidos com o Pacto em 2013, no município de São Paulo, sendo que um era coordenador local da Secretaria Municipal de Educação (SME), um formador da Instituição de Ensino Superior (IES), um orientador de estudos e três professores alfabetizadores. As perguntas dirigidas aos participantes compreendem os seguintes eixos: a concepção de alfabetização do programa; a importância da formação continuada do professor; a qualidade dos cursos oferecidos pelo PNAIC; a relação da formação continuada e a mudança de práticas docentes; a

participação dos professores no processo de elaboração e implementação do curso de formação do Pacto.

Como é possível apreender, as questões são abrangentes e, além disso, a participação de diferentes agentes envolvidos no processo formativo possibilita uma compreensão mais ampla do contexto no qual ocorreu a formação. Em relação ao primeiro eixo, a concepção de alfabetização subjacente ao programa, existem duas vertentes que respondem ao questionamento. A primeira consiste na opinião de alguns participantes de que não há nada de novo na proposta de formação do PNAIC em relação à concepção de alfabetização. Eles afirmam que o programa retoma outras propostas, como o Ler e Escrever e o PROFA. Os sujeitos citam como positiva a discussão sobre a consciência fonológica, as sequências didáticas, os direitos de aprendizagem, a valorização da leitura, o trabalho com jogos e a proposta de trabalho coletivo. Por outro lado, alguns participantes consideraram a proposta de formação PNAIC um retrocesso em relação ao que se estava trabalhando na área de alfabetização, principalmente ao propor a volta do ensino da escrita por meio da silabação.

Sobre o segundo eixo, a importância da formação continuada para o professor, a autora ressalta que todos os participantes compreendem que é fundamental para atualização do profissional. A terceira questão aborda as considerações dos participantes sobre os cursos de formação PNAIC. Como positivo, consideram a possibilidade do trabalho com sílabas, a utilização dos jogos, os materiais didáticos e paradidáticos distribuídos pelo MEC, o trabalho em grupo e a troca de experiência com os pares. Como aspecto negativo, assinalam a superficialidade com que os temas de outras áreas do conhecimento foram desenvolvidos, sem envolver autores especialistas no tema, sendo elaborados por profissionais que não tinham formação específica na área, como pedagogos. Além disso, também criticam o fato de os cadernos serem distribuídos para todo o Brasil sem se considerar as diferenças entre os trabalhos que já estavam sendo realizados pelas diversas redes de ensino.

O quarto eixo versa sobre o que pensam os participantes da relação entre formação continuada e mudanças das práticas docentes. Nesse aspecto, a autora assinala que há diferentes perspectivas. A coordenadora local da SME entende que há diferenças entre os professores que não participaram da formação e os que fizeram o curso, destacando, principalmente, o envolvimento com o trabalho coletivo dos concluintes da formação. Já a orientadora de estudos e a formadora do IES afirmam que as modificações não ocorrem de maneira instantânea, mas sim de modo processual.

Nas falas das professoras fica evidente que as mudanças não acontecem de imediato. Algumas participantes salientam que a formação possibilitou mudanças na prática apenas no ano do curso, até mesmo porque algumas atividades eram propostas como tarefas a serem realizadas em sala de aula pelos alfabetizadores:

Os professores-alunos as consideraram como algo a mais em sua rotina, as novas atividades não substituíam, nem se integraram à sua rotina, pois esta tinha de ser interrompida para a realização da tarefa. [...] Dessa maneira, a mudança de prática docente requer tanto reflexão quanto transformação de conhecimento e crenças. (MANZANO, 2014, p. 93-94).

Desse modo, os dados apontados por Manzano (2014) coadunam com uma discussão já realizada anteriormente de que nem sempre as formações propostas aos docentes vão ao encontro de suas necessidades e anseios. Desse modo, compreende-se que quando isso ocorre, os professores não modificam suas práticas, pois os estudos e reflexões propostos não os afetam de modo a levá-los a refletir sua prática e, a partir da formação, modificá-la.

Por outro lado, um questionamento cabível nesse contexto é em relação à resistência dos professores em modificar suas práticas, isto é, até que ponto os professores estão abertos às mudanças em seu fazer docente, já que, como demonstrou Manzano (2014), concordam com a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, bem como assinalam muitos aspectos positivos da formação do Pacto. Sendo assim, os professores compreendem que há elementos positivos no curso,

portanto, como demonstrou a autora, nem sempre tais elementos são incorporados à prática, e o que se percebe é que os docentes não incluem as novas abordagens às suas rotinas, muitas vezes, considerando que tais modificações podem atrapalhar o processo de ensino que já desenvolvem.

O quinto eixo diz respeito a como os sujeitos percebem a importância e participação dos professores no processo de elaboração e implementação do PNAIC. Nesse sentido, os participantes fazem uma crítica à elaboração do material, pois consideram que os cadernos foram desenvolvidos sem a participação direta de professores da rede de ensino. Também tecem críticas aos relatos de práticas docentes, pois consideram que muitas propostas são distantes da realidade escolar.

Com base nessas informações, a autora ainda aborda a centralidade da autoria dos textos dos materiais de formação do PNAIC no grupo de estudos Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e afirma que “[...] a forma autoritária como foram elaborados os cursos e os materiais, deixando de lado as professoras alfabetizadoras e suas práticas, optando-se pelas publicações de um grupo de pesquisadores acadêmicos do CEEL-PE”. (MANZANO, 2014, p. 100).

Apesar de ter essa leitura crítica da elaboração dos materiais de formação do PNAIC, a autora discorre sobre a contribuição desse programa para a prática docente dos participantes, e revela que:

Foi possível constatar que as professoras, por sua vez, não aderiram passivamente às propostas que lhe foram impostas, mas refletiram e confrontaram-nas às suas práticas. Sua experiência acumulada, a rotina diária nas escolas e na sala de aula, suas concepções, crenças e conhecimentos sobre o ensino e sobre os alunos constituíram filtros, por meio dos quais analisaram, receberam, aceitaram e reformularam ou negaram as informações e orientações recebidas. (MANZANO, 2014, p. 102).

Nesse sentido, a pesquisa analisada contribuiu ao evidenciar essa relação dos profissionais, especialmente os alfabetizadores,

com o conhecimento compartilhado na formação. É relevante destacar o contexto em que a investigação foi realizada, isto é, no município de São Paulo, onde, segundo as próprias participantes, outras formações já eram desenvolvidas na área da alfabetização. Desse modo, é possível também questionar se esses outros momentos de formação, proporcionados pelo próprio município, não influenciaram, de algum modo, na forma como os professores se envolveram com o PNAIC, bem como enxergaram contribuições do programa para sua prática.

Considerando ainda a importância da discussão sobre a formação PNAIC nos espaços micro, isto é, nos municípios, convém elencar a pesquisa desenvolvida por Sousa *et al* (2017) acerca do contexto conflitante no qual ocorreu a formação do Pacto no estado do Mato Grosso do Sul. Os autores assinalam que no contexto da mudança do Ensino Fundamental de nove anos, com a entrada das crianças aos seis anos no 1º ano, o estado de Mato Grosso do Sul optou pela adoção do Programa Além das Palavras, uma parceria da Secretaria Estadual e do Instituto Alfa e Beto, como meio de lidar com essa modificação na estrutura do ensino fundamental. Posteriormente, com a implantação do PNAIC, o estado também optou pela adoção desse programa do Governo Federal. Não obstante, segundo os autores, os dois programas são antagônicos, isso porque o PNAIC possui bases epistemológicas, enquanto o Programa Além das Palavras é baseado no método fônico, que tem outra base teórica.

Em relação à formação do programa Além das Palavras, os autores descrevem que este era organizado em forma de roteiro, isto é, a formação era um treinamento para a utilização do material didático e do método fônico e ainda afirmam que “No programa, a alfabetização é dissociada do letramento, não sendo recomendado que aconteça de forma concomitante” (p. 6). Esse é o principal ponto de incoerência entre os dois programas, pois enquanto o Além das Palavras tem um enfoque excessivo na aprendizagem enquanto técnica do aprender a ler e escrever, desconsiderando a

relevância do letramento para o processo de alfabetização, o PNAIC considera justamente a necessidade de alfabetizar letrando.

Isto posto, Sousa *et al* (2017) realizaram uma pesquisa com 34 professores alfabetizadores dos 1º, 2º e 3º anos de Campo Grande-MS, com o objetivo obter uma visão geral da compreensão dos profissionais sobre os conceitos dos programas, além da opinião deles sobre a compatibilidade entre o Alfa e Beto e o PNAIC na mesma rede.

Os dados revelam que para os professores alfabetizadores não foram encontradas diferenças teóricas entre os dois programas:

76% dos professores entrevistados confundiram os conceitos de alfabetização dos dois programas [...] o posicionamento dos formadores do Pacto, que por também serem técnicos da SED/MS, defendiam a manutenção do Alfa e Beto, não trazendo em evidência as diferenças conceituais entre os programas, uma vez que, legitimando um, automaticamente se colocava em descrédito o outro (p. 11).

Desse modo, a pesquisa demonstra as várias formas como o PNAIC aconteceu nas diversas regiões do país, inclusive evidenciados os meandros de seus contextos, como no caso da cidade de Campo Grande-MS, na qual os professores não perceberam as incompatibilidades de um programa implementado no estado e o PNAIC. Além dessa questão, é também possível questionar a formação anterior dos professores, já que como exemplificam os autores, as diferenças entre as propostas não foram percebidas pelos profissionais. Convém destacar, como os autores indicaram, que os próprios formadores do Pacto buscaram não evidenciar tais discrepâncias, pois preconizavam a manutenção do programa Além das Palavras.

Ainda sobre as formas como os diversos participantes do Pacto se relacionaram com a proposta formativa, tem-se o estudo de Santos (2015), que teve como objetivo evidenciar aspectos referentes à sua estruturação e ao contexto político de sua nacionalização. Para isso, realizou entrevista semiestruturada com a ex-secretária do estado do Ceará, bem como aplicou um

questionário para 32 professores que participaram da formação PNAIC no município de São Paulo, em 2013.

Os questionários evidenciaram interessantes perspectivas acerca do programa, especialmente em relação às expectativas dos participantes ao que seria proposto na formação. O primeiro eixo diz respeito aos motivos que levaram os cursistas a se interessarem pelo Pacto. A maioria assinala que foi o desejo de entender o que era o PNAIC (69%); outros afirmam que foi a insistência de gestores e/ou colegas (16%); comprometimento com o trabalho de alfabetizar (13%); busca por melhores resultados em sala de aula (19%). Nesse aspecto, chama a atenção o fato de que o item insistência de gestores e/ou colegas está acima do comprometimento com o trabalho de alfabetizar. No entanto, observando os itens comprometimento com o trabalho de alfabetizar e a busca por melhores resultados em sala de aula tem-se um total de 32%, ou seja, a preocupação com os processos de alfabetização supera a justificativa de participação no curso do PNAIC em relação à insistência de gestores e colegas.

Outro tópico questionado pela autora foi em relação à influência da concessão da bolsa na decisão em participar do programa, sobre a qual 44% dos participantes indicaram que a bolsa foi um aspecto considerado para participar do curso. Os sujeitos também foram indagados sobre a influência da certificação de uma universidade federal ou estadual na decisão de fazer o curso e 84% assinalaram que esse foi um fator que influenciou na decisão.

Sobre as expectativas dos professores em relação ao curso, os questionamentos foram nos seguintes eixos: temas abordados na formação, sendo que 80% consideram adequados; 15% parcialmente adequados e 5% inadequados. Sobre as razões para considerar adequados, observa-se que as respostas coadunam com os elementos trazidos por Manzano (2014), isto é, os professores ressaltam a abordagem de temas pouco debatidos, como a consciência fonológica e a validação do que já é trabalhado em sala de aula. Como justificativa para o item inadequado, indicam que a proposta não trouxe nenhuma novidade, a mistura de conceitos e a

abordagem superficial de temas, aspectos também evidenciados na pesquisa de Manzano (2014).

Acerca do enfoque metodológico da ação formativa, 84% consideraram adequados, 15% parcialmente adequados e 1% inadequado. Os participantes ponderaram o enfoque metodológico como adequado ao elencar que houve espaço para troca entre os pares, bem como tempo para estudos e reflexões; a abordagem de teorias que validaram trabalhos que já estavam sendo realizados e a atuação dos orientadores de estudos. Como inadequado, consideraram o pouco tempo para discutir a prática dos próprios participantes e a não abordagem de temas específicos, como por exemplo, a alfabetização de alunos com necessidades educacionais especiais.

Outro eixo aborda as possibilidades de participação e a organização do público alvo na formação. Nesse item observa-se que os sujeitos apresentam uma maior insatisfação, pois apenas 7% o consideraram adequado, enquanto 28% julgaram parcialmente adequados e 65% inadequado. Os participantes indicam que foi negativa a restrição da participação de professores de 4º e 5º anos no Pacto, bem como a exclusão do professor coordenador, já que é este o profissional que acompanha o trabalho dos professores na escola. Também criticam o fato de não se assegurar a participação dos alfabetizadores nos anos seguintes da formação, já que o critério de seleção é baseado na turma de regência.

Os resultados evidenciados por Santos (2015) são interessantes, principalmente em relação ao que motivou os sujeitos a participar do programa. Destaca-se, nesse contexto, o sentido que os professores atribuem à validação de suas práticas, isto é, nas teorias e estudos realizados no curso os docentes encontraram embasamento para o trabalho que já realizavam cotidianamente na escola.

Convém discutir o fato de que os participantes da pesquisa citam, diversas vezes, que o PNAIC legitimou certas práticas que já tinham em sala de aula, bem como lhe deu segurança em continuar a realizar seu trabalho da forma como já o conduziam. Nesse

sentido, pode-se retomar uma assertiva de Mello (2015), na qual expõe que, ao fazer a análise dos cadernos de formação:

[...] observou-se como característica principal a aglutinação de diferentes perspectivas teóricas, dentre elas, método fônico, letramento, construtivismo e sóciointeracionismo. Por isso, parte-se do pressuposto de que os cadernos, ao buscar divulgar a perspectiva do letramento, o faz de maneira controversa e obscura (p. 167).

Desse modo, a autora enfatiza que o PNAIC não faz uma escolha teórica para embasar sua proposta, mas, inclui diferentes perspectivas que, por vezes, são até mesmo contraditórias. Ela exemplifica que Piaget e Vygotsky são colocados como pertencentes a uma mesma linha de pensamento, enquanto esses autores possuem concepções de desenvolvimento diferentes e partem de distintas matrizes teóricas, o que influencia o olhar do profissional que adota tais teorias para o processo de ensino e aprendizagem:

A autora critica, portanto, a indistinção com que determinadas teorias e suas concepções são colocados pelo programa, sem esclarecer suas diferenças e não explicitando o embasamento político e metodológico de tais correntes teóricas. Além disso, também afirma que há nos cadernos certa aproximação das perspectivas interacionistas piagetianas e vygotskyana com o letramento.

Com base nessa análise de Mello (2015) convém questionar se o reconhecimento dos participantes de que a formação, de algum modo, validou o trabalho já realizado em sala de aula, conforme exposto nas pesquisas de Manzano (2014) e Santos (2015), não foi uma consequência dessa diversidade de concepções teóricas colocadas no material sem uma discussão mais profunda e esclarecedora. Assim, o que se supõe é que, a discussão de diversas concepções teórico-metodológicas feitas de modo indistinto ocasionou, nos participantes, a sensação de que já faziam o que estava dentro das expectativas do PNAIC e, portanto, não necessitava de modificações.

É também possível discutir o que significa, de fato, a validação dos trabalhos já realizados em sala de aula. Como pode-se observar

nos trabalhos apresentados, alguns participantes tecem essa afirmação, ressaltando, inclusive, a validação do trabalho com o método silábico. Contudo, da leitura realizada do material de formação do PNAIC não é possível perceber tal registro, isto é, que nos cadernos há indicação da contribuição ou validade com o trabalho com método silábico. Isto posto, salienta-se que há textos específicos do material que discutem justamente a questão dos métodos de alfabetização, nos quais fica explícito a abordagem de que, a partir das contribuições dos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky, há a compreensão de que tais métodos já não são adequados para o ensino da leitura e escrita, devido a concepção de língua que sustenta tais metodologias. Sendo assim, os cadernos ressaltam a necessidade do alfabetizar letrando, ou seja, a orientação não é para o uso de tais métodos. Desse modo, considera-se que é possível que o PNAIC, de fato, tenha validado trabalhos já realizados, não obstante, é também necessário averiguar a compreensão de algumas discussões realizadas, considerando, inclusive, que talvez alguns aspectos não tenham sido abordados suficientemente de forma profunda e clara.

De acordo com Parente (2016) o PNAIC possui uma significativa relevância na área de formação de professores alfabetizadores. Em seu estudo acerca da implementação do programa nos municípios paulistas, a autora enfatiza que tal proposta foi importante para o fortalecimento do processo formativo do alfabetizador dentro de seu próprio contexto, isto é, dentro de seu município e ainda resalta que, dado o caráter nacional do programa e a necessária parceria entre municípios e outros entes, como o estado e o Governo Federal, possibilitou-se a criação de redes de parceria entre diferentes entes federativos e criaram-se políticas efetivas de formação continuada de professores nessa área.

Parente (2016) ainda faz uma discussão de dados coletados em seu estudo a respeito de como os municípios paulistas participantes conduzem o processo de formação do professor alfabetizador. Assim, dos 264 municípios participantes, 89% responderam que

desenvolveram ações no âmbito da formação de alfabetizadores antes do PNAIC. A autora salienta que muitas vezes esses processos formativos ocorrem em contextos de parceria com o governo estadual, federal, empresas que fornecem material apostilado e universidades. Também ocorre, com menos frequência, de a formação ser proposta e gestada pelo próprio município. A partir disso, Parente (2016) reitera a importância, no âmbito da formação docente, dos processos de formação que ocorrem em parcerias, como é o caso do PNAIC, que possibilita espaço, estrutura, material e tempo para que os docentes possam refletir acerca desse processo específico da aprendizagem. Ainda sobre os dados do estudo, 11% dos municípios declararam não ter desenvolvido nenhuma formação para os professores na área da alfabetização nos últimos dez anos, dado que também reitera a importância da existência e implementação de programas como o PNAIC para os professores.

Ainda nessa perspectiva de contribuições do curso para os participantes e modificações nas práticas pedagógicas, Cardoso e Cardoso (2016) apresentam uma pesquisa que teve como objetivo discutir a articulação entre as mudanças nas práticas de professores, os princípios da formação e o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. A investigação foi realizada no estado do Mato Grosso, tendo como participantes 2.663 professores alfabetizadores que participaram do Pacto em 2013. A pesquisa do tipo survey foi realizada a partir da utilização do *software* Qualtrics para facilitar aplicação, o gerenciamento e o controle de dados. Os participantes responderam a um questionário aberto com três questões: a) este curso contribuiu para sua formação? Por quê? b) Este curso causou algum impacto em sua prática? Qual? c) Quais foram as principais mudanças observadas em sua prática? Assim como as pesquisas anteriores, os autores enfatizaram a questão da modificação das práticas a partir do curso de formação.

Acerca da contribuição da formação, os sujeitos indicam diversos aspectos do curso como positivos para seu

desenvolvimento profissional e assinalam que “O curso contribuiu para a formação, pois trouxe novas experiências, conhecimentos e teorias, reflexão e diferentes atividades sobre a alfabetização, aperfeiçoando a prática pedagógica em sala de aula com os alunos.” (CARDOSO; CARDOSO, 2016, p. 101). Sobre a questão das modificações da prática, os participantes indicam que mudaram a forma de planejar seu trabalho a partir do curso, bem como possibilitou o contato com novas formas de trabalho com diversos gêneros textuais e novos meios de trabalhar a alfabetização. Também assinalam que se sentiram mais seguros para trabalhar com alunos com dificuldades.

Os autores ressaltam, a partir de seus dados de pesquisas, que os professores alfabetizadores expressaram, em suas falas, que o curso possibilitou um aperfeiçoamento da prática pedagógica trabalhada em sala de aula com os alunos, isto é, a formação apresentou, efetivamente, contribuições para o fazer pedagógico desses profissionais. Diferentemente da abordagem da pesquisa de Manzano (2014), que revela que as contribuições de uma formação continuada não são instantâneas na prática de um professor, Cardoso e Cardoso (2016) revelam esta outra perspectiva, em que os participantes conseguiram indicar aplicações e contribuições diretas do conhecimento construído na formação em sua prática. Isso nos revela que a experiência da formação do Pacto pode ter ocorrido de maneiras distintas para os participantes, assim como para as redes que aderiram à formação. Outro ponto a se elencar, também já discutido, é a questão da localidade e a trajetória de formações de cada região, ou seja, as contribuições do Pacto podem ter sido mais contundentes para uma região em comparação à outra devido ao seu histórico de formação continuada na área da alfabetização, o fato da formação ir (ou não) ao encontro das necessidades dos professores, a formação inicial dos professores, dentre tantos outros aspectos. Assim, justifica-se a necessidade de compreender a formação PNAIC inserida dentro de seu contexto e conhecendo a trajetória profissional de seus sujeitos.

Hernandes *et al* (2016) pretendem investigar a relação dos pressupostos e objetivos explicitados no material de implementação do Pacto com o que dizem os sujeitos que participaram dessa ação. A pesquisa, ainda em etapa inicial, tem como objetivos avaliar as concepções teóricas e metodológicas, o material didático e as consequências da formação PNAIC no estado de São Paulo. No trabalho analisado, os autores aplicaram um questionário para coordenadores locais e orientadores de estudo na região de Marília-SP.

Alguns dados apresentados nos estudo são interessantes, pois indicam outra perspectiva quando comparada ao que as pesquisas anteriores vinham demonstrando. Assim como outros autores, abordou-se a questão da contribuição da formação para prática docente. Grande parte (69%) dos sujeitos respondeu que compreendia que o curso apresentou contribuições, contudo, os autores enfatizam que 31% dos participantes não perceberam contribuições significativas na formação: “[...] podemos concluir que é preocupante que um número tão significativos de sujeitos não reconheça a validade do programa de formação para implementar suas práticas como docentes como educadores”. (HERNANDES *et al*, 2016, p. 35).

Outro assunto abordado pelos autores foi a coerência e consistência teórica dos materiais de formação. Quanto a isso, 62% dos participantes indicam que há coerência teórica nos materiais, entretanto, 35% consideram que não há confiabilidade nos materiais. Eles ressaltam que alguns conceitos foram apresentados de modo aligeirado, sendo que outros não estavam apoiados em exemplos práticos em sala de aula. Pode-se indagar se esse dado colocado pelos autores, dessa significativa falta de confiabilidade na consistência e coerência teórica do material tem alguma relação com o fato de uma também significativa parcela dos respondentes não enxergarem contribuições efetivas para sua prática, ou seja, o fato de não perceberem o material como um embasamento teórico confiável impactou na forma como avaliaram o curso e as possibilidades de sua contribuição para o seu trabalho em sala de aula.

O trabalho de Klein *et al* (2016) teve como foco os orientadores de estudos. Considera-se que este estudo é relevante porque ressalta a formação do orientador de estudo que, neste cenário formativo, teve papel relevante, sendo o agente responsável pela formação dos professores alfabetizadores, demonstrando que, nesse processo, esses profissionais também estavam em formação e que esta teve impacto em sua carreira e em seu desenvolvimento profissional. Logo, o estudo teve como objetivo investigar as percepções dos orientadores de estudos em relação à formação oferecida pelo Pacto. A pesquisa contou com a participação de 78 municípios do estado de São Paulo e 165 orientadores. Os dados evidenciam que para 92% dos participantes o curso contribuiu muito para sua formação e para 78% teve muito impacto em sua prática docente.

Para os orientadores de estudo, os aspectos mais significativos das formações foram o trabalho em grupo (38%); novos conhecimentos (22%); e mudanças metodológicas (21%). Os impactos observados na sua própria prática mostram que 28% destacam o novo olhar direcionado aos alunos, compreendidos tanto como as professoras alfabetizadoras, quanto seus alunos em sala de aula. (KLEIN *et al*, 2016, p. 50).

Desse modo, é relevante destacar esse duplo processo vivenciado pelos orientadores de estudo que, enquanto agentes que tinham como função formar os professores alfabetizadores dentro da perspectiva metodológica e teórica do PNAIC, também estavam sendo formados, seja dentro do contexto nas Instituições de Ensino Superior parceiras, seja na relação com os professores alfabetizadores.

Em consonância com tal perspectiva, ou seja, a formação de orientadores de estudo, Amaral (2015), em seu relato de experiência ressalta que, em sua vivência como orientadora de estudos, uma das problemáticas foi a discussão de muitas temáticas em um curto espaço de tempo e ainda assinala que isto tem sido uma tendência nos cursos de formação continuada e reitera que tal estratégia não contribui para a almejada transformação do ensino público. A autora ainda complementa afirmando que o desafio que

se impõe ao PNAIC, a seu ver, é não se tornar um curso de “receitas prontas”, mas sim propiciar a reflexão dos professores.

A pesquisa de Aguiar *et al* (2017) também diz respeito aos orientadores de estudo. No texto, os autores analisam um relatório de um orientador de estudos do estado de Santa Catarina “[...] procurando refletir sobre aspectos que podem favorecer a formação do alfabetizador e contribuir para o processo de escolarização das crianças” (p.210).

O relato escolhido para o estudo destaca-se pelo encaminhamento dado pelo orientador ao processo de formação. De acordo com os autores, o profissional organizou o trabalho estabelecendo uma relação entre os Direitos de Aprendizagem com a Provinha Brasil, prezando por um trabalho reflexivo por parte dos docentes acerca desta relação. Este encaminhamento de estudo não estava previsto na formação organizada pela universidade, reiteram os autores. Assim, explicitam que:

O relatório escolhido para a análise faz um trabalho bastante reflexivo sobre a Provinha Brasil, o que demonstra preocupação e compromisso dessa rede com as expectativas postas por essas avaliações externas, mesmo que ainda se constitua um ponto nodal que não vai necessariamente nos dizer muito sobre a verdadeira aprendizagem dessas crianças (AGUIAR *et al*, 2017, p. 214).

Deste modo, o trabalho de Aguiar *et al* (2017) auxilia na melhor compreensão das especificidades da formação PNAIC, principalmente relacionada à sua característica de formação “efeito cascata”, na qual um profissional é responsável pela formação de outro profissional. Este estudo é um exemplo de como as formações podem não ter sido implementadas nas diferentes localidades de acordo com aquilo que estava previsto nos materiais de formação, como foi possível observar no caso deste orientador, que buscou realizar uma reflexão acerca das avaliações de larga escala (especificamente a Provinha Brasil) relacionando a um conteúdo do curso, os Direitos de Aprendizagem, algo que não estava planejado para o processo de formação.

Os trabalhos analisados nessa etapa evidenciaram diversas questões sobre as especificidades da formação do Pacto. Como foi possível apreender, os diferentes sujeitos têm percepções diferentes acerca do processo de formação vivenciado. Para alguns, a participação foi positiva e trouxe contribuições para sua prática, para outros, contudo, participar do PNAIC foi uma experiência pouco significativa, pois encontraram pouca consistência teórica nos materiais, não consideraram a formação adequada ou interessante, ou ainda, não perceberam elementos contributivos para sua prática docente. Como discutido, essas diferentes percepções da formação têm relação com a experiência anterior desses profissionais, com sua formação inicial, sua trajetória de formação continuada, sua concepção de educação e de alfabetização, bem como com as orientações teórico-metodológicas acerca do processo de ensino da leitura e escrita que possuem.

Com esses apontamentos não se deseja afirmar, portanto, que uma política pública de abrangência nacional como o PNAIC não tenha sido importante em certas localidades onde foi implementado. Ao contrário, ao ser colocado como uma política nacional, o programa aborda importantes questões que não podem ser desconsideradas no esforço de alfabetizar plenamente todos os estudantes, como é o caso dos direitos de aprendizagem, que organizam uma sequência de aprendizagens pelas quais os alunos devem passar a cada ano do ciclo de alfabetização e, compreendidas enquanto direitos, é dever da escola o empenho em cumpri-las. Nesse sentido, o Pacto contribuiu ao sistematizar uma diretriz do processo de aprendizagem da leitura e escrita, organizando esse trabalho em âmbito nacional.

Além disso, reafirma-se sua relevância no contexto nacional, enquanto um pacto entre os diferentes entes federativos, constituindo-se em uma iniciativa que se dedicou a discutir o processo de alfabetização, bem como considerando a importância da formação continuada docente, inclusive, com a valorização dos profissionais e de seu processo formativo com a concessão da bolsa de estudos para os participantes. Considerando estes aspectos é

que se pode afirmar a relevância do programa para o contexto da educação brasileira, ainda que se perceba e indique pontos que precisam ser melhorados.

A partir das assertivas acerca dos resultados de pesquisa sobre o PNAIC discutidas até o momento, pretende-se, no próximo item, expor outros trabalhos e pesquisas que discutem especificamente a temática ludicidade, considerando que este é um dos princípios que embasam a proposta do programa, bem como constituiu um dos objetivos específicos dessa pesquisa.

2.3 O lúdico nas pesquisas sobre o PNAIC

Os cadernos de formação do PNAIC referem-se ao lúdico enquanto um importante instrumento contributivo tanto no desenvolvimento do sujeito, em suas mais diversas dimensões (cognitiva, social, motora, afetiva), como também um significativo recurso no processo de aprendizagem dos sujeitos, inclusive no processo de apropriação da leitura e escrita, isto é, a alfabetização. Desse modo, apoiando-se em autores clássicos da educação, como Piaget e Vygotsky, assim como outros autores da área específica do lúdico, como Kishimoto, Brandão, etc. o material busca evidenciar a relevância da ludicidade e, especificamente, dos jogos, no processo de aprendizagem, utilizando-se, para isso, relatos bem-sucedidos de professores que o utilizaram em sua prática.

Logo, nos materiais há referências ao lúdico e seu papel no processo educativo não apenas enquanto um recurso que pode auxiliar o professor a desenvolver certas habilidades específicas, tal como atenção, concentração, descentração do pensamento, respeito ao outro e às regras, socialização, tomada de decisão, entre outras; mas o que PNAIC discute com especificidade é o potencial dos jogos no processo de alfabetização e sua contribuição na apropriação das propriedades do Sistema de Escrita Alfabético, propriedades essas que precisam ser dominadas pelos alunos para que possam tornar-se competentes usuários da língua escrita.

O trabalho de Fernandes e Osti (2016) analisa os materiais de formação do PNAIC com o objetivo de compreender de que modo o programa entende e recomenda a utilização dos jogos no processo de alfabetização. Assim, as autoras salientam que a abordagem se dá dentro de uma consistência teórica, que reitera a contribuição destes recursos para aprendizagem da escrita e das propriedades do sistema de escrita alfabético. Além de evidenciar que o material destaca a contribuição dos jogos no processo específico da alfabetização, as autoras ainda demonstram que o programa aborda outros benefícios proporcionados pelo uso dos jogos, como no aspecto físico, cognitivos e sociais. No trabalho é também realizada uma análise dos jogos de alfabetização distribuídos pelo programa às escolas participantes da formação, na qual apresentam de que forma a utilização destes jogos, dependendo de seus objetivos, pode contribuir a atingir os direitos de aprendizagem também definidos no material. Assim, as autoras destacam que o programa elucida que os jogos podem ser recursos utilizados para desenvolver um trabalho sistemático com a alfabetização, considerando suas especificidades.

Monteiro (2015) também realizou uma pesquisa acerca do lúdico nos materiais do PNAIC. Antes de iniciar a exposição desse tema, é interessante elencar algumas questões colocadas pela autora. Monteiro (2015) afirma que os artefatos lúdicos são instrumentos culturais e que permitem compreender determinada sociedade. Assim, nesse sentido, pode-se relacionar tal afirmação com o que se vivencia atualmente, ou seja, nossa sociedade valoriza a cultura letrada e há a necessidade de as crianças estarem inseridas nessa cultura, logo, pode-se observar os vários instrumentos lúdicos que estão voltados para essa finalidade, entre eles, os jogos disponibilizados pelo PNAIC. Portanto, as brincadeiras e jogos são também meios de se apropriar da cultura de certa sociedade.

Ao debater sobre o lúdico, a pesquisadora propõe uma relevante reflexão sobre o olhar adulto sobre os jogos e brincadeiras, isto é, a tendência que há em transformar jogos espontâneos em educativos, o que ela denomina como a visão do

lúdico em uma perspectiva adultocêntrica, que consiste em buscar dar sentido às atividades lúdicas, como, por exemplo, indicar as possibilidades de aprendizagem por meio dessas atividades: “Pensar no que a criança precisa, no que ela vai desenvolver ao jogar ou brincar é uma perspectiva do adulto, o qual preocupa-se com resultados, com a produtividade, ao propiciar o brinquedo ou o jogo para a criança”. (MONTEIRO, 2015, p. 107).

Sobre o material específico do PNAIC, a autora identifica que há várias referências no material ao jogo como recurso que pode contribuir no processo de alfabetização, quanto a isso, considera que pode ser positivo, já que se associa o prazer do jogo aos conteúdos da alfabetização, não obstante, também afirma que isso pode significar a utilização desse material apenas enquanto recursos educativos, sem a possibilidade de permitir o jogo livre, a criação.

Nesse contexto, contudo, convém destacar que, mesmo em atividades lúdicas direcionadas e com fins a aprendizagem, é possível que os alunos se beneficiem dessas atividades para além do processo específico da aprendizagem dos conteúdos da alfabetização. Assim, os jogos de alfabetização não implicam apenas em aprendizagens relacionadas à leitura e escrita. Com isso, não se deixa de compreender a necessidade momentos de criação e divertimento relacionados ao lúdico no espaço escolar.

Monteiro (2015) reitera tal afirmação ao assinalar que o programa PNAIC indica que o trabalho com o lúdico não deve restringir-se ao uso dos jogos, mas sim buscar empregar a ludicidade em outras atividades do cotidiano escolar, em que sejam desenvolvidas tarefas que proporcionem aos alunos momentos prazerosos de aprendizagem. Além disso, a autora também ressalta que a defesa do lúdico pelo programa tem relação com a antecipação da entrada de crianças de seis anos no ensino fundamental e a compreensão da importância do brincar para essa faixa-etária:

[...] a entrada do lúdico na escola se apresenta como uma estratégia que visa garantir que as crianças tenham êxito na aprendizagem, pois as mesmas estão ingressando mais cedo no ensino fundamental, sendo que a intenção dessa proposta parece ser que as crianças aprendam brincando. (p. 117).

Nesse sentido, pode-se apreender que a autora compreende como positiva a abordagem do lúdico pelo PNAIC, no sentido em que considera que este é indicado pelo programa enquanto um recurso que dará suporte ao processo de alfabetização dos alunos, sendo, portanto, um recurso facilitador da aprendizagem. Não obstante, Monteiro (2015) ainda ressalta que é relevante destacar que a ludicidade no contexto escolar não pode estar restrita apenas a momentos destinados à aprendizagem específica de conteúdos, mas deve ser compreendida como parte essencial do processo de desenvolvimento da criança, portanto, sendo necessário seja desenvolvida em outros espaços e momentos, inclusive, dando a liberdade para que as crianças possam elas mesmas criar suas brincadeiras.

Isto posto, a partir do levantamento de tais estudos, entende-se a relevância do lúdico no desenvolvimento infantil, bem como no específico processo de alfabetização. Do mesmo modo, compreende-se que o PNAIC contribui no processo de formação continuada de professores ao abordar tal temática, explicitando como os docentes podem fazer o uso de tal recurso para promover a aprendizagem dos alunos.

Assim, considera-se que o PNAIC, enquanto política pública, de iniciativa federal e abrangente no que diz respeito à sua concretização, tem um papel imprescindível ao abordar essa importante questão que é a ludicidade no contexto educacional. Desse modo, o Pacto, enquanto um programa que objetiva a formação de professores no âmbito da alfabetização tem um importante papel no processo de desenvolvimento profissional desses sujeitos na elucidação desse tema, pois como evidenciou a pesquisa de Silveira (2016), os professores nem sempre têm espaço para discussão desse tema em seus processos formativos, seja inicial ou continuado. Além de discutir teoricamente tal aspecto, convém ressaltar que o programa também disponibilizou aos professores materiais didáticos específicos para o trabalho com tal perspectiva.

O trabalho de Menezes (2016) também aborda a questão da ludicidade no PNAIC, especificamente, a utilização dos jogos que

compõem o material didático a ser enviado para as escolas por professores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada com 12 professores alfabetizadores de Fortaleza-CE que lecionavam nas turmas de 1º e 2º anos (seis participantes eram professores do 1º ano e outros seis do 2º ano), tendo como objetivo investigar a caracterização e a influência que orientações pedagógicas recebidas pelos professores exercem sobre a utilização dos jogos didáticos do PNAIC.

Assim, o primeiro aspecto analisado pela autora é em relação às orientações pedagógicas recebidas pelos professores em relação ao uso dos jogos que compõem a caixa desenvolvida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). As professoras comentam que receberam os jogos, mas poucas orientações para trabalhar com o material:

O que podemos inferir a partir desse fato, é que ficou a desejar, por parte da coordenadora do programa de formação, as orientações de como trabalhar o aspecto lúdico dos jogos e sua relação com a alfabetização, de modo que essa relação pudesse desenvolver a leitura e a escrita das crianças (MENEZES, 2016, p. 83).

Nos relatos das entrevistas, de acordo com Menezes (2016), as professoras tinham a expectativa de que a formação pudesse contribuir na perspectiva de formas diferenciadas de trabalho com os jogos, contudo, não foi isso o que aconteceu. Outro aspecto ressaltado pela autora é em relação à insatisfação dos participantes com modo de condução da formação, sendo uma das queixas a demasiada ênfase na teoria e poucas discussões sobre a prática. Neste sentido, ela reitera que os professores demonstraram ter um conhecimento prático e substancial acerca do jogo e suas possibilidades em sala de aula: sua contribuição na avaliação do aluno; o prazer proporcionado pelo jogo; o jogo enquanto um desafio para o aluno e sua contribuição na aprendizagem; como este recurso pode ajudar no avanço de nível dos alunos e da consciência fonológica. Desse modo, a autora questiona o porquê de o processo de formação não aproveitar essa riqueza de saberes

docentes como uma forma de transformar essas vivências e experiências em conteúdos de discussão na formação continuada, tornando, dessa forma, o processo mais significativo e interessante para os participantes.

Além de investigar as formas de apresentação e estudo dos jogos do PNAIC, a autora também averiguou o uso que estes participantes fizeram do material e as adaptações necessárias para sua realidade. Assim, afirma que “[...] as professoras fazem uso do material dos jogos em outras atividades didáticas, as quais se distanciam o seu uso das finalidades originais” (MENEZES, 2016, p. 101).

Deste modo, as adaptações que se podem citar são o estabelecimento de regras um pouco diferentes daquelas que as instruções de uso indicam; a utilização do jogo enquanto um recurso disciplinador de um comportamento; o recurso como uma ferramenta a mais para enriquecer o trabalho docente. A autora ressalta que em muitas das falas o jogo estava associado ao trabalho pedagógico, sendo que este prevalecia sobre a ludicidade, ou seja, a preocupação dos participantes, ao utilizar tais jogos, era efetivamente com a aprendizagem. Não obstante, alguns professores também relataram utilizar tais materiais para proporcionar momentos de passatempo e diversão para alunos, bem como para evitar a ociosidade de algumas crianças que finalizavam suas tarefas antes das demais.

Menezes (2016) também elenca como adaptações feitas nos jogos pelos docentes a sua utilização em avaliações, por exemplo, para verificar se crianças consolidaram aprendizagens relacionadas à ortografia e a criação de novos jogos a partir do material. Outra forma de inserir os jogos em sala de aula, citada pelos participantes, foi o rodízio, isto é, a disponibilização de diferentes jogos para os grupos, que ao término da partida, podem trocar de jogo. Esta estratégia era utilizada, de acordo com os professores, para que os jogos não ficassem entediantes para as crianças, e também para compartilhar o material quando o mesmo se torna insuficiente para a quantidade de alunos. Isto posto, a autora assinala que:

“[...] as alfabetizadoras percebem, com seu saber, as limitações dos usos prescritos nos jogos e este é um dos motivos pelos quais elas sentem a necessidade de fazer adaptações e mudanças em seus usos” (MENEZES, 2016, p. 115).

Isto posto, observa-se que apenas duas pesquisas discorrem acerca da ludicidade apresentada nos materiais de formação do PNAIC. Ainda que abordem questões diferentes, tais estudos auxiliam na compreensão da efetividade de tais propostas no contexto escolar, especificamente o trabalho desenvolvido por Menezes (2016), o qual evidencia como ocorreu a formação nesta temática em uma determinada rede, bem como os professores participantes se apropriaram dos materiais pedagógicos disponibilizados a partir do PNAIC e o utilizaram a partir de seus saberes e vivências na sala de aula.

No próximo capítulo apresenta-se o caminho metodológico desta pesquisa e os resultados da coleta de dados e da análise sobre este material, na qual se evidenciam interessantes dados sobre o PNAIC no município de Rio Claro-SP.

DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nesta seção pretende-se expor, além dos objetivos desta pesquisa, os caminhos metodológicos que permitiram discutir determinados aspectos do programa PNAIC, bem como demonstrar os resultados obtidos a partir das entrevistas realizadas com as professoras que participaram da formação no ano de 2013, cujo curso teve como foco a discussão da aprendizagem da linguagem escrita.

3.1 Objetivos

Objetivo Geral: Investigar as contribuições da formação continuada do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática de professores alfabetizadores participantes da formação no município de Rio Claro- SP.

Objetivos Específicos:

1. Conhecer a proposta de formação do PNAIC por meio de um estudo documental e bibliográfico;
2. Investigar a implementação do Pacto no município de Rio Claro;
3. Descrever as contribuições e mudanças nas práticas docentes a partir do PNAIC;
4. Identificar a avaliação que as professoras fazem dos recursos lúdicos do PNAIC após a participação no programa.

3.2 Justificativa e Problema

A formação do PNAIC, conforme mencionado, é uma iniciativa do Governo Federal em parceria com estados e municípios, e que tem como objetivo, entre outros, alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, isto é, até o 3º ano do Ensino Fundamental. Para isso, o programa oferece formação continuada aos professores que trabalham em turmas de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental).

Considerando a relevância do PNAIC no contexto nacional no que se refere à dedicação ao tema da alfabetização, assinala-se que seja primordial investigar como foi a adesão ao programa no município de Rio Claro-SP, tendo como questão central verificar, junto aos professores alfabetizadores que participaram da formação do PNAIC, quais foram as contribuições do programa para sua prática em sala de aula e se, de alguma forma, a formação implicou em uma modificação e/ou melhoria de seu fazer pedagógico no processo de alfabetização inicial.

Segundo o INEP (BRASIL 2014), os dados do Resultado Final do Censo Escolar 2014 indicam que há um total 12.583 alunos matriculados nos primeiros anos do Ensino Fundamental na cidade de Rio Claro-SP, sendo que destes, 10.132 estudantes estão matriculados nas redes estaduais e municipais de ensino (não há distinção entre séries). Isto posto, compreende-se a abrangência do programa no município, atingindo um significativo número de alunos que integravam esse período de escolarização. Ademais, conforme reiterou-se anteriormente, a formação de professores alfabetizadores oferecida pelo PNAIC adquiriu, no contexto brasileiro, um papel importante, principalmente ao oferecer subsídios teóricos e materiais específicos aos docentes, constituindo-se assim, em um material norteador de suas ações didáticas.

Nesse sentido, consideramos relevante também abordar, no delinear da pesquisa, a menção ao lúdico que o material traz, já que este é um dos princípios que embasam a proposta formativa.

Assim, pretende-se investigar se o estudo do lúdico nesse período da alfabetização e sua conseqüente inserção na prática pedagógica são compreendidos, pelo professor alfabetizador participante da formação, como uma ferramenta que pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem das crianças que ingressam no Ensino Fundamental de nove anos.

Logo, poderá também se averiguar qual é a concepção que esses professores têm acerca do trabalho com a alfabetização, bem como sobre os recursos lúdicos e quais são as justificativas para utilizá-lo ou não. Convém ressaltar que compreendemos que a referência ao lúdico é um dos princípios que embasam a proposta. Sendo assim, e considerando que há outros princípios e perspectivas trabalhadas na formação, o lúdico, nesta pesquisa, será investigado enquanto um objetivo específico.

3.3 Participantes

Participaram da pesquisa dez professores que lecionam na rede municipal de Rio Claro-SP e que cursaram a formação do PNAIC em 2013. Todos os participantes são do sexo feminino e lecionam no Ensino Fundamental I da prefeitura municipal de Rio Claro e, atualmente, não necessariamente nos anos do ciclo de alfabetização. As idades das professoras variam entre 31 e 51 anos. Sobre o tempo de magistério das participantes, observa-se que a maioria possui uma ampla experiência como professora da educação básica, sendo que o tempo varia entre 6 e 30 anos. Em relação ao tempo em que trabalham na rede municipal de Rio Claro-SP, observa-se que muitas professoras iniciaram sua trajetória profissional no município, variando entre 6 e 25 anos. Já sobre o tempo em que esses professores trabalham diretamente com o período da alfabetização, isto é, os primeiros anos do ensino fundamental, pode-se observar a longa experiência das participantes nesse processo, sendo que algumas trabalham

diretamente com a alfabetização desde o início da carreira, esse tempo varia de 5 a 24 anos.

Outro dado também relevante diz respeito à formação desses profissionais. Todas possuem ensino superior completo. Das dez participantes, quatro têm formação anterior no magistério. Em relação a cursos de pós-graduação, oito têm especialização, especialmente na área da alfabetização e letramento, uma tem mestrado e outra está cursando o mestrado.

Como forma de melhor organizar tais informações, dispõem-se abaixo um quadro com os dados das participantes e sua identificação nessa pesquisa:

Quadro 6: Dados das participantes.

Professor	Idade	Formação	Tempo de ² magistério	Tempo que leciona em Rio Claro	Experiência com alfabetização
P1	41 anos	Superior Completo e Especialização	10 anos	10 anos	8 anos
P2	49 anos	Superior Completo e Especialização	23 anos	21 anos	23 anos
P3	43 anos	Magistério, Superior Completo e Especialização	24 anos	8 anos	24 anos
P4	31 anos	Superior Completo e Mestrado em andamento	9 anos	7 anos	7 anos
P5	51 anos	Superior Completo e Especialização	30 anos	17 anos	20 anos

² Convém ressaltar que este tempo de magistério tem como referência o ano em que as entrevistas foram realizadas, ou seja, 2017. Sendo assim, este tempo é maior se comparado tempo de magistério no ano de realização do curso do PNAIC do qual as professoras participaram, em 2013.

P6	40 anos	Magistério, Superior Completo e Especialização	6 anos	6 anos	5 anos
P7	32 anos	Superior Completo e Especialização	12 anos	12 anos	12 anos
P8	45 anos	Magistério, Superior Completo e Especialização	25 anos	25 anos	23 anos
P9	50 anos	Magistério, Superior Completo e Especialização	29 anos e 6 meses	8 anos e 6 meses	24 anos
P10	43 anos	Magistério, Superior Completo, Especialização e Mestrado.	22 anos	11 anos	18 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode-se observar nas informações apresentadas no Quadro 1, as professoras participantes da pesquisa dispõem de tempos de carreira e de experiência com a alfabetização muito distintos. Há professoras com uma ampla experiência no magistério, bem como no processo específico da alfabetização, outras, contudo, estavam em um processo inicial de suas carreiras quando participaram da formação PNAIC. Esse fato, como se poderá discutir melhor adiante, impactou na forma como vivenciaram o curso. Convém também ressaltar que algumas das professoras participantes mencionaram já ter exercido outra função no meio escolar, como por exemplo, a função de professora coordenadora. A participante P10 exercia a função professora coordenadora³ de uma escola da rede municipal de Rio Claro-SP no ano da realização da entrevista (2017).

³ Designação da função de professor coordenador nas escolas da SME da cidade de Rio Claro-SP: o professor coordenador consiste no exercício de uma função,

3.4 Instrumento

Dado o objetivo principal desta pesquisa, que é o conhecimento das contribuições do curso de formação continuada do PNAIC, bem como os objetivos específicos, foi que se considerou a pertinência da realização de entrevistas semiestruturadas. Logo, o uso da entrevista, nesta investigação, justifica-se pela necessidade de se compreender, de modo mais aprofundado, a concepção dos professores acerca da contribuição, para seu fazer pedagógico, do programa de formação PNAIC e, de maneira mais específica, como esses professores compreendem o lúdico e sua inserção no processo de alfabetização.

Compreendemos que a entrevista pode nos possibilitar o contato com tais informações porque, conforme assinala Gil (2014), “[...] a entrevista é uma técnica muito eficiente para obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano” (p.

que para sua designação exige a titulação de professor PEB I efetivo na rede. O processo de eleição desta função é composto de algumas etapas: a) credenciamento junto à SME com a inscrição do Plano de Trabalho; avaliação do Plano de Trabalho por uma equipe específica da SME (o plano pode ser aprovado ou reprovado, caso aprovado, segue para a etapa seguinte); b) apresentação oral do Plano de Trabalho à equipe da SME e gestão da escola pretendida; c) apresentação oral do Plano de Trabalho ao corpo docente da escola com a vaga pretendida e classe de suporte pedagógico da escola. (Este Plano de Trabalho deve conter: diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem da escola; objetivos do trabalho pedagógico a ser realizado; propostas de ações a serem desenvolvidas; formas de registro e acompanhamento do trabalho pedagógico e avaliação do trabalho). Assim, prevê-se que, caso os professores candidatos à função de Professor Coordenador sejam aprovados na etapa b, os planos serão apresentados à equipe escolar, como descrito na etapa c. Encerradas as apresentações, tem início a escolha do melhor Plano de Trabalho por meio do voto secreto do corpo docente e da classe de suporte pedagógico da escola pretendida. A validade do processo de escolha do Professor Coordenador é de dois anos, sendo que o Professor Coordenador pode ser reconduzido por mais dois anos. Para o processo de recondução, o Professor Coordenador deverá ter 50% mais um voto dos profissionais da unidade escolar. Após esse período haverá um novo processo de escolha, da qual o Professor Coordenador também poderá participar (RIO CLARO, 2013, p.1).

110). Além disso, o autor também ressalta que tal instrumento permite o contato do entrevistador com o entrevistado, o que possibilita, a observação da expressão corporal do participante, bem como a explicação imediata da pergunta, caso ocorra alguma incompreensão por parte do entrevistado.

Assim, definido o instrumento de coleta de dados, iniciou-se o processo de elaboração das questões que iriam compor a entrevista. Desse modo, foram elaboradas de acordo com os objetivos geral e específicos estabelecidos no projeto de pesquisa.

Foram organizadas oito questões que abordavam os aspectos que se pretendia discutir nesse estudo. As perguntas podem ser agrupadas em quatro temáticas: sobre a relevância do curso e modificação das práticas (questões 1 e 2); sobre as limitações da formação (questão 3); sobre a formação e importância dos materiais distribuídos (questões 4 e 5); sobre a concepção de ludicidade e avaliação de recursos lúdicos no período da alfabetização (questões 6, 7 e 8).

Convém destacar que tais questões foram submetidas ao parecer de dois professores do Departamento de Educação da Unesp-Rio Claro-SP, no decorrer das disciplinas *“Pesquisa em Educação”* e *“Seminários de Pesquisa em Linguagem-Experiência-Memória-Formação”*, em 2016.

3.5 Procedimentos de coleta

Tendo como objetivo entrevistar professores e, portanto, este estudo caracterizar-se como uma pesquisa envolvendo seres humanos, foi necessário submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP – CONEP), tendo sido aprovado sob número de protocolo 1.867.285.

Desse modo, com a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, fez-se um primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, onde foi entregue o projeto de pesquisa e uma carta de apresentação que sintetizava os objetivos do estudo, com a finalidade de obter a aprovação da Secretaria para a realização

das entrevistas junto aos professores de rede municipal de Rio Claro-SP. Além disso, alguns dados importantes também foram obtidos neste primeiro contato com a Secretaria.

Após a aprovação da Secretaria, iniciou-se o contato com os professores. Desse modo, procuramos duas escolas e, junto aos dirigentes, também foi entregue uma carta de apresentação e a autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização das entrevistas. Também foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para conhecimento da equipe gestora da escola. O termo está de acordo com a resolução CNS 466/12 e CNS 510/16 e dentro dos padrões que visam proteger a dignidade e ética dos participantes e da pesquisa.

Assim, tendo a autorização da equipe gestora para contatar os professores, combinou-se, em Junho de 2017, uma participação no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para exposição dos objetivos da pesquisa e para realizar o convite aos docentes. Desse modo, conseguiram-se os 10 participantes previstos inicialmente.

As entrevistas foram agendadas conforme disponibilidade dos professores, e foram realizadas em suas salas de aula, em seu Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), em Julho. Conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as entrevistas foram gravadas em áudio, desde que autorizada pelo participante. Quando não autorizada, a pesquisadora dispunha de um diário de bordo no qual fazia as anotações.

A gravação em áudio permitiu que ocorresse uma entrevista mais fluída, sem a preocupação em anotar todas as ideias do participante. Já os entrevistados que não quiseram a gravação em áudio, foram compreensivos quanto à necessidade da anotação clara de suas ideias para a discussão da pesquisa e, assim, foram solícitos em retomar alguns aspectos para um maior esclarecimento.

Logo, as entrevistas ocorreram em um período que antecedia o recesso escolar na rede municipal de Educação, desse modo, o ambiente estava tranquilo, pois além de ser o horário de HTPI do professor, também não havia alunos presentes na escola no dia, por isso os professores solicitaram que as entrevistas ocorressem nesta data.

Para começar, a pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa e entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, evidenciando os direitos do participante e as implicações em participar da pesquisa. Convém destacar que todos os professores se interessaram pelos objetivos da pesquisa, bem como consideraram relevante a discussão sobre o PNAIC. As entrevistas tiveram duração de 15 minutos a 1 hora.

Em relação ao comportamento das entrevistadas, pode-se observar que algumas participantes se sentiram muito à vontade para conversar sobre o PNAIC e as implicações de sua participação na formação. As professoras P5 e P6, ainda que em uma entrevista mais concisa, relataram suas experiências no PNAIC, principalmente em relação às contribuições para sua prática. Contudo, em alguns momentos, pareceram inseguras em responder ou comentar algo, preocupadas em apontar aspectos positivos do Pacto, como se a pesquisadora estivesse esperando por estas respostas. Já com as professoras P9 e P10 foi possível ter uma conversa bem descontraída, na qual estavam dispostas a não apenas responder as questões da pesquisa, mas também em compartilhar suas experiências de vida profissional e tecer relações entre esta experiência e a participação no Pacto, sendo assim, com estas professoras foi possível ter uma conversa mais longa. As professoras P7 e P8 também foram mais concisas em suas respostas (pois tinham outros afazeres após a entrevista), entretanto, também foi possível estabelecer um momento prazeroso de conversa, em que buscaram lembrar os momentos da formação para responder as questões solicitadas. A professora P3 também estava disposta a conceder a entrevista, bem como as professoras P1, P2 e P3, contudo, foi possível observar que estas foram mais objetivas em suas respostas.

Após a realização das entrevistas iniciou-se o procedimento de transcrição das que foram gravadas em áudio, bem como a digitação das respostas dos professores que não aceitaram a gravação. Nessa etapa foram dedicadas 12 horas de trabalho, sendo que a transcrição não foi realizada na íntegra, isto é, vícios de linguagem e descontinuidades na fala não foram registrados como

forma de se oferecer uma leitura mais dinâmica e fluída dos resultados obtidos.

3.6 Procedimentos de análise

Os dados recolhidos nesta etapa da pesquisa serão analisados com base na análise de conteúdo, por se compreender a relevância desta na investigação e na definição de indicadores que possibilitem a dedução de conhecimentos. Considera-se que essa análise possibilita articular as respostas oferecidas pelos sujeitos aos questionamentos que foram propostos, por meio da criação de categorias significativas, que permitirão realizar uma interpretação das informações recolhidas com o objetivo de conhecer e compreender quais os aspectos que os participantes indicam como positivos e/ou negativos decorrentes de sua participação na formação do PNAIC. Desse modo, depreende-se que esse instrumento permite a articulação das mensagens ao contexto de sua enunciação, reiterando a relevância desse método na execução dessa investigação.

A análise foi realizada baseando-se em Bardin (1977) e, com base nas etapas descritas pela autora, elaborou-se um plano de trabalho para iniciar a análise dos dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas. A primeira etapa da análise de conteúdo consistiu na Pré-análise, que configura o momento do estudo realizado a partir de quatro fases: a leitura flutuante dos materiais, que tem como objetivo deixar-se invadir por impressões, estabelecendo um primeiro contato com o material; posteriormente, procede-se a escolha dos documentos que irão compor a análise, que no caso deste estudo consistem nas entrevistas semiestruturadas; assim, tem-se a formulação das hipóteses, que compreende uma afirmação provisória que se propõe verificar, ou seja, confirmar ou contrapor. No caso desta investigação, a hipótese inicial que se levanta e pretende-se averiguar a partir da análise das entrevistas é de que o PNAIC contribuiu para a formação de professores alfabetizadores e para a prática docente. Por fim, há ainda a

referenciação dos índices e elaboração dos indicadores, isto é, a construção dos termos que fornecem indícios das mensagens, do conteúdo. Após a leitura flutuante e a elaboração das hipóteses, construiu-se então, os índices: contribuição (da formação e dos materiais); mudanças; limitações; lúdico (concepção e utilização) e materiais (teóricos e didáticos).

Após este primeiro momento de contato e estudo do material, de acordo com Bardin (1977) tem-se a exploração desse, que compreende dois momentos: a codificação e a categorização. A codificação consiste na escolha das unidades de registro, ou seja, neste momento os dados brutos são transformados de forma organizada e agregados em unidades que permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo. Esta organização pode ser realizada considerando várias dimensões, como, por exemplo, a palavra, a frase, o tema, o objeto ou referente, a personagem. Neste caso, optou-se por utilizar a unidade de registro tema, que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência ou aparição podem significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido. Assim, considerando esta definição, a análise será feita a partir do recorte de temas nas entrevistas, que serão denominados como trechos, que estejam relacionados aos índices elaborados na pré-análise. Desta forma, através de uma leitura minuciosa das entrevistas, foram recortados trechos cujas falas remetam aos índices elaborados anteriormente.

Após este processo é realizada a categorização, que consiste na classificação de elementos de acordo com as suas diferenciações e, depois, a organização de tais trechos segundo sua semelhança, dentro das categorias. Portanto, são classes que reúnem um grupo de elementos (no caso, trechos das entrevistas) sob um título genérico. Assim, neste estudo, procedeu-se a criação de categorias a partir dos recortes dos temas, seguido pelo agrupamento dos trechos em comum.

A terceira etapa da análise de conteúdo compreende o Tratamento dos Resultados e a Inferência/Interpretação. Esta etapa é

subdividida em dois momentos: o processo de indução e a interpretação. A indução é um momento de estudo dos dados para que se consiga chegar a algumas conclusões a partir dos dados disponíveis que podem indicar tal conclusão. Sendo assim, alguns questionamentos direcionam este processo de indução nesta pesquisa, isto é, direcionam o olhar no momento da análise dos dados: O que as respostas das professoras indicam acerca do PNAIC? O que está presente em seus discursos? O que fica implícito em suas falas? Assim, essas induções podem contribuir na análise do material para que se chegue a alguma conclusão a partir dos indícios oferecidos e explícitos nas falas das participantes.

E a etapa final compreende a interpretação, isto é, pautadas em inferências, buscar o que se esconde por trás do significado das palavras. Neste sentido, tal processo será também realizado baseado no referencial teórico, de modo a aprofundar a compreensão do objeto de pesquisa. Tendo delineado o processo de análise desta pesquisa, pretende-se, na próxima seção, apresentar os resultados da investigação.

RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 O PNAIC em Rio Claro

Algumas informações acerca da realização do PNAIC no município de Rio Claro-SP foram obtidas junto à Secretaria Municipal da Educação (SME), por meio da coleta de dados documentais. Esses dados versam sobre a forma de implementação do PNAIC no município, quantos professores orientadores foram necessários para atender a rede municipal, quantos professores participaram da formação e como foi organizado o curso no ano de 2013. Esses aspectos foram previamente estabelecidos no projeto de pesquisa.

Sobre a implementação do programa na rede, de acordo com os documentos da SME, consta que o município recebeu o convite para participar do PNAIC e optou em fazer a adesão ao programa. Assim, foi realizada a adesão junto ao sistema do SIMEC, com assinatura de convênio pelo prefeito municipal da época. Nos anos posteriores este convênio foi renovado. Outro aspecto interessante é em relação à participação dos professores alfabetizadores. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, todos foram convidados a participar da formação, e não convocados. Ainda, ressalta que os professores coordenadores também puderam participar do processo formativo, na forma de convite.

Sobre os orientadores, foi informado que oito profissionais foram necessários para atender a demanda de professores alfabetizadores no município. De acordo com a SME, a forma para escolha desses formadores foi a indicação, seguindo os critérios estabelecidos pelo programa (ter participado da formação Pró-Letramento, ter experiência com alfabetização e séries iniciais, ser professor de educação básica I – PEB I – ter experiência com

formação de professores). Desse modo, através da indicação, optou-se por membros da equipe da Secretaria Municipal de Educação e Professores Coordenadores, pois estes teriam maior disponibilidade para as saídas do município nos períodos de formação. A não escolha de professores deu-se pelo motivo da necessidade de contratar eventuais quando os professores tivessem que participar da formação fora do município. De acordo com os dados, havia uma orientação para não gerar gastos com professores eventuais.

Assim, havia oito turmas de estudo do PNAIC, sendo que cada uma delas tinha entre 20 e 30 professores cursistas, perfazendo um total de 197 alunos-professores. Segundo documentos disponibilizados, alguns participantes desistiram da formação no decorrer do curso, por diversos motivos, como por exemplo, a responsabilidade ao assumir um cargo na gestão da escola, o compromisso com outras formações continuadas já em andamento, bem como por motivos pessoais. Logo, no final do ano de 2013, 181 professores finalizaram o curso e receberam a certificação no município.

De acordo com a SME, a universidade parceira que ofereceu o curso para os orientadores de estudo e apoio na implementação do programa na cidade, no ano de 2013, foi a Universidade Estadual de Campinas — Unicamp. Essa Instituição de Ensino Superior apoiou o trabalho de 87 municípios, deu suporte à formação de 360 orientadores de estudo, 14 formadores e 3 supervisores. Em 2014 houve uma mudança na Instituição de Ensino Superior parceira, que passou a ser a Universidade Federal de São Carlos — UFSCar. De acordo com a SME essa mudança ocorreu por iniciativa do próprio programa.

Em relação à organização do curso ministrado pelos orientadores de estudo aos professores alfabetizadores, foram realizados vinte encontros presenciais, entre março e dezembro de 2013, com quatro horas de duração, que perfazia um total de 80 horas, as outras 40 horas foram destinadas para leitura, elaboração de relatórios e atividades, dentre outros, conforme previsto nos materiais de orientação do programa. Devido à quantidade de turmas, os encontros ocorriam em dias diferentes da semana. Como

critério para conclusão do curso e certificação, os cursistas assumiram o compromisso de entregar um portfólio que foi elaborado no decorrer da formação.

Sobre a organização do estudo das temáticas de cada unidade dos cadernos de formação do professor alfabetizador no decorrer dos vinte encontros presenciais, tem-se a seguinte formatação, ou seja, quanto tempo foi destinado ao estudo de cada tema/ caderno:

Quadro 7: Organização dos Encontros de Formação.

Unidade	Encontros previstos para discussão
1	3 encontros
2	2 encontros
3	2 encontros
4	3 encontros
5	3 encontros
6	3 encontros
7	2 encontros
8	2 encontros

Fonte: Elaborado pela autora.

Além da discussão dos temas específicos dos cadernos de cada unidade, houve também um encontro dedicado à socialização de atividades realizadas na escola a partir do estudo realizado no Pacto, que consistiu no Seminário. Assim, apresenta-se a seguir, o calendário de encontros de formação do PNAIC ocorridos no município de Rio Claro-SP em 2013:

Quadro 8: Calendário 2013: Alfabetização

UNIDADES/ ENCONTROS	2 ^a FEIRA	3 ^a FEIRA	4 ^a FEIRA	5 ^a FEIRA	6 ^a FEIRA ⁴
UNIDADE 1/ 1 ^o ENCONTRO	01/04	02/04	03/04	04/04	05/04
UNIDADE1 / 2 ^o ENCONTRO	08/04	09/04	10/04	11/04	12/04

⁴ Formação de Professores Coordenadores.

UNIDADE 1/ 3º ENCONTRO	15/04	16/04	17/04	18/04	19/04
UNIDADE 2/ 4º ENCONTRO	06/05	07/05	08/05	09/05	10/05
UNIDADE 2/ 5º ENCONTRO	13/05	14/05	15/05	16/05	17/05
UNIDADE 3/ 6º ENCONTRO	20/05	21/05	22/05	23/05	24/04
UNIDADE 3/ 7º ENCONTRO	03/06	04/06	05/06	06/06	07/06
UNIDADE 4/ 8º ENCONTRO	10/06	11/06	12/06	13/06	14/06
UNIDADE 4/ 9º ENCONTRO	24/06⁵	25/06	26/06	27/06	28/06
UNIDADE 4/ 10º ENCONTRO	01/07	02/07	03/07	04/07	05/07
UNIDADE 5/ 11º ENCONTRO	29/07	30/07	31/07	01/08	02/08
UNIDADE 5/ 12º ENCONTRO	05/08	06/08	07/08	08/08	09/08
UNIDADE 5/ 13º ENCONTRO	12/08	13/08	14/08	15/08	16/08
UNIDADE 6/ 14º ENCONTRO	02/09	03/09	04/09	05/09	06/09
UNIDADE 6/ 15º ENCONTRO	09/09	10/09	11/09	12/09	13/09
UNIDADE 6/ 16º ENCONTRO	23/09	24/09	25/09	26/09	27/09

⁵ Marcar reposição: feriado municipal.

UNIDADE 7/ 17º ENCONTRO	30/09	01/10	02/10	03/10	04/10
UNIDADE 7/ 18º ENCONTRO	14/10	15/10	16/10	17/10	18/10
UNIDADE 8/ 19º ENCONTRO	04/11	05/11	06/11	07/11	08/11
UNIDADE 8/ 20º ENCONTRO	11/11	12/11	13/11	14/11	15/11⁶
SEMINÁRIO	A definir				

Fonte: RIO CLARO, (2013).

Este quadro expõe importantes informações sobre a organização da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro-SP para a realização do curso com os professores alfabetizadores, como por exemplo, a duração do curso no decorrer do ano (21 encontros); a frequência com que ocorreram estes encontros (semanal ou quinzenal); e a forma que a SME encontrou para atender a demanda de professores participantes do PNAIC no município, distribuindo a formação em diferentes dias da semana.

4.2 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir do estudo da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), como explicitado anteriormente. Sendo assim, apresenta-se, a seguir, a categorização dos dados e a inferência sobre o que as participantes disseram. Antes de iniciar a exposição das categorias, convém explicitar os índices elaborados. Os índices constituem-se nas palavras que orientam a busca pelas mensagens que fornecem as informações que se pretendem estudar. Neste caso, os índices foram elaborados após a construção da hipótese da pesquisa e da leitura flutuante do material

⁶ Marcar reposição: feriado nacional.

(entrevistas realizadas com as participantes na íntegra). Assim, os índices definidos que fundamentaram a elaboração desta classificação são: a) contribuições; b) mudanças; c) limitações; d) materiais didáticos e teóricos; e) ludicidade: concepções e materiais. Logo, a partir da elaboração destes índices, iniciou-se a construção das categorias, que consiste na classificação de elementos do material analisado segundo suas semelhanças, tendo como referência o índice estipulado.

4.2.1 As contribuições do PNAIC: o que dizem as professoras sobre o curso?

Nesta categoria foram agrupadas todas as falas (trechos das entrevistas) das professoras referentes às contribuições do curso para sua prática e para sua formação enquanto docentes. Neste agrupamento têm-se os trechos mais significativos e pertinentes para a análise, que foram reunidos seguindo-se o índice contribuição.

P2: [...] ofereceu para os professores um material didático rico e inovador. Houve grande reflexão sobre a complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, meios para avaliação e monitoramento do processo de ensino-aprendizagem.

P5: [...] foi um dos divisores de águas. [...] porque primeiro o professor ganhou, foi valorizado para fazer esse curso. Nunca foi feito isso. E segunda coisa, foi um divisor de águas porque se delimitou os direitos de aprendizagem, que não eram estabelecidos antes, nem nos parâmetros, nem por ocasião do Letra e Vida. [...] O Pacto falou de interdisciplinaridade, falou de intertextualidade, falou coisas mais assim, eu não sei se o povo compreendeu isso. Uma pena, um material maravilhoso, maravilhoso. [...] eu acho que discute bem, inclusive tem muitos textos, questão da ludicidade, questão da inclusão. [...] Você tem uma visão mais respeitosa sobre infância. Foi discutido, inclusive, conceitos de infância.

P6: [...] ele mostra pra gente os direitos de aprendizagem da criança, assim, de uma forma mais detalhada e também situa a gente, atualiza. O que você vai trabalhar e como você pode trabalhar o que vai ser feito antes, o que pode

ser com tempo aprofundando, quando tem que ser consolidado tal conteúdo que você está trabalhando, então já dá um norte para você trabalhar. [...] no curso eu lembro que tinha muitas rodas de conversa, muita troca de experiência [...] então ajudava também.

P7: [...] ele me ajudou muito na formulação de aulas e a compreender mais a forma, não sei se foi minha orientadora, que me ajudou [...] A contribuição foi na preparação de aulas, em novas estratégias de atividade. Ele ajudou também na minha formação, como professora.

P8: Foi relevante [...] rever e relembrar coisas que eu já tinha vivenciado, mas que a gente vai meio que, na correria do dia a dia, também quando a gente se acha já bastante experiente em alguma coisa, entre aspas, bastante experiente, a gente acaba esquecendo algumas práticas que são interessantes e que dão resultado [...] ele lidou bastante com esse lado de práticas dormentes serem reativadas. [...] retomando práticas que eu sabia serem de grande valia pra a alfabetização das crianças e também lapidando algumas outras práticas, deixando essas práticas mais eficazes. E também o que eu sempre gosto em cursos é a questão das trocas com outros pares. [...] O Pacto trouxe essas questões dormentes no sentido de que, não há problema a gente alfabetizar de forma plural, usando textos, isso é importante, mas usando também frases, palavras, as partes da palavra, ajudando a criança a entender que as palavras têm sílabas e letras, que as frases têm palavras, que os textos têm frases.

P9: A formação foi excelente, veio sistematizar o que já era trabalhado, houve uma preocupação com o que cada ano deveria trabalhar para não acumular para outro professor, para o outro ano. O que valeu a pena foi os Direitos de Aprendizagem [...] agora esses Direitos de Aprendizagem clareou até onde eu poderia ir[...] A orientadora fez um bom trabalho [...] Os temas foram muito bem discutidos, o grupo colaborou [...] houve uma troca de experiência muito grande.

P10: O que eu achei interessante do Pacto foi... Eu não diria nem interessante, eu diria aproveitável, foi eles colocarem como direitos de aprendizagem e elencar esses direitos, no caso seriam objetivos da aprendizagem escolar.

Nesta categoria foram expostos fragmentos que objetivavam explicitar quais foram as principais contribuições decorrentes da participação no programa de formação PNAIC e as possíveis modificações das práticas docentes a partir do curso. Com base nas informações dos professores é possível perceber como as experiências

personais foram diversas. Tendo como foco, portanto, o aspecto da contribuição do programa, observa-se que quatro das sete participantes aqui expostas elencam como uma contribuição fundamental do PNAIC a proposição dos Direitos de Aprendizagem. Os Direitos de Aprendizagem consistem nos conteúdos que devem ser trabalhados a cada ano do ciclo de alfabetização, sendo que no material há ainda a indicação daquilo que deve ser iniciado, aprofundado ou consolidado a cada ano. No caderno de apresentação do PNAIC tem-se uma referência ao estabelecimento dos Direitos de Aprendizagem, elucidando que no curso,

“[...] serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos Direitos de Aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização: para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças, para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo da alfabetização” (BRASIL, 2012a, p. 40).

Além disso, o estudo de Sousa *et al* (2017) esclarece que os Direitos de Aprendizagem foram elaborados por um grupo de cinquenta especialistas em diversas áreas (linguagem, matemática, entre outros) que tem como objetivo oferecer uma discussão inaugural acerca das aprendizagens que são consideradas fundamentais para que os alunos possam avançar, gradativamente e com êxito, para as séries seguintes.

Isto posto, pode-se também refletir sobre a necessidade que os professores têm dessa orientação dos conteúdos para sua prática, isto é, o que se espera trabalhar a cada ano do ciclo de alfabetização e a relevância do PNAIC nesse contexto, sendo um documento produzido pelo MEC. Além disso, compreende-se que o estabelecimento dos Direitos de Aprendizagem contribuíram para o trabalho dos professores, principalmente devido à reorganização do Ensino Fundamental de nove anos, com a entrada de crianças de seis anos do 1º ano. Assim, pode-se inferir que, os Direitos de Aprendizagem estabelecidos pelo PNAIC em relação à aprendizagem

nos diversos aspectos da linguagem auxiliaram o professor do 1º ano a sistematizar seu trabalho com essa faixa etária.

As participantes também elencaram outras contribuições da formação do Pacto. Foi recorrente nas falas de 3/10 das professoras a alusão à experiência positiva na troca com os pares, nos momentos dos encontros presenciais (explicitadas nos trechos das participantes P6, P8 e P9). Sabe-se que as trocas de saberes da experiência não ocorrem apenas na formação continuada, mas também acontecem no cotidiano escolar, quando os professores trocam material didático, sugestões de atividades e formas de organizar a turma. Contudo, reconhece-se que a formação continuada é um espaço privilegiado para a aprendizagem docente e, como ressalta Santos (2015):

Assim, é na formação continuada que os professores têm espaço para refletir sobre a prática e trabalhar conforme suas necessidades. No debate com os saberes experienciais de outros, os professores têm oportunidade de rever seus saberes. Nessa reflexão coletiva de experiências, o professor pode mobilizar o que melhor se adapta à sua prática pedagógica. (p. 43).

Assim, os relatos docentes reiteram a relevância dos espaços de formação não apenas enquanto um momento que os docentes têm para atualizar e construir novos conhecimentos acerca da docência, mas também esse processo formativo constitui-se como um importante espaço de trocas dos saberes que os próprios professores constroem ao longo de sua carreira. Como foi possível perceber nos excertos das entrevistas, essas trocas de experiências são consideradas como uma contribuição proporcionada pelo programa de formação. Essa compreensão também coaduna com afirmação de Santos (2015) de que esses momentos nos encontros de formação possibilitam a partilha dos saberes experienciais:

Os encontros de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se constituem num potencial espaço de explicitação dos saberes experienciais das professoras alfabetizadoras. Nessas reuniões os saberes da experiência docente são trazidos para a discussão e confrontados com os saberes e com a ação de outros professores. Isso pode ser visto como uma

oportunidade de adequação dos saberes aprendidos durante a formação inicial e no percurso da profissão. (p.121).

Outro aspecto abordado em relação à formação diz respeito à valorização do profissional, com o pagamento das bolsas de estudos, algo inovador. Sobre esta questão, a pesquisa realizada por Santos (2015) assinala que, para 44% dos participantes de seu estudo, a concessão da bolsa de estudos foi um aspecto que influenciou na decisão de participar do curso. Assim, pode-se apreender que a bolsa representa, para o professor, uma valorização de seu trabalho, assim como de seu tempo dedicado ao estudo e da importância da formação continuada para sua ação.

Também se encontra nas falas das professoras referências ao importante papel que os orientadores de estudo exerceram na formação. Considerando a estrutura de formação do PNAIC, explicitada no capítulo 1, compreende-se a importância que o orientador de estudos tem para a concretização da formação, pois é este o profissional responsável pela formação dos professores alfabetizadores, que são o alvo do programa. Sendo assim, a forma como organizavam e conduziam os encontros era essencial para o êxito da formação. Isto pode ser corroborado observando as falas das professoras em relação ao desempenho dos formadores e sua capacidade de tornar a formação mais ou menos contributiva para os participantes. A professora P7 salienta a contribuição de sua orientadora em sua formação, e explicita como a formadora foi além do material do PNAIC, trazendo novas possibilidades para a prática, trabalhando a partir do referencial teórico do material:

P7: Com a minha orientadora eu aprendi a trabalhar o diário, que é uma forma de registro e de a criança pensar na escrita e a gente trabalhar de forma individualizada com questões que para eles são importantes, porque no diário eles colocam o que é importante para eles. O diário eu aprendi com a minha orientadora, não tem nada no Pacto, mas tinha uma matéria lá que estava falando sobre a escrita da criança, eu não sei qual dos livros eram, mas estava falando sobre a escrita, a devolutiva da criança, eu escrever e fazer sentido para ela. E ela falou desse diário que ela fazia e daí ela foi falando e falei, eu vou fazer. Daí eu comecei a fazer ele depois quando já

estava quase no final do curso de português, daí depois entrou matemática. Quando entrou matemática, eu levei para ela, a outra turma que estava fazendo diário com a ideia dela. Ela falou “Nossa, P7, você pegou minha ideia e deu uma evoluída”, porque além deles fazerem o diário eu também fiz, porque eles precisavam de um modelo. Daí eu fazia meu diário e contava para eles o que eu tinha feito no fim de semana e eles me contavam o que eles tinham feito no fim de semana, então era uma troca.

Deste modo, a participante evidencia uma mudança em sua prática a partir do PNAIC, porém, ressalta que tal contribuição resultou de uma experiência profissional compartilhada pela formadora, considerando um conteúdo abordado pelo Pacto (a produção escrita pela criança). Nesta perspectiva, observam-se outras falas de participantes que se referem ao papel que cabia ao orientador: apenas repassar e multiplicar as informações obtidas nas formações nas IES ou organizar os momentos dos encontros presenciais de modo a construir e compartilhar saberes, com base nos materiais teóricos do PNAIC?

A fala da professora P10 explicita o descontentamento com a forma que foi conduzida a formação, no que se refere ao estudo e aprofundamento dos teóricos abordados pelo programa que, em sua concepção, ocorria de modo pouco aprofundado e de forma aligeirada:

P10: [...] no curso a minha orientadora era muito boa, a orientadora que me deu o curso, porém ela trouxe um texto só de um autor e esse texto nós analisamos assim, foi uma leitura na sala e pronto, porque o curso em si cada dia tinha uma atividade x, então naquele dia ela era obrigada a dar aquela atividade, ela não podia fugir daquela atividade, então, dar esse texto foi até... Eu achei até um tanto corajoso da parte dela, porque como ela ia continuar trabalhando sendo que todos os dias, acho que tinham oito turmas no município, eles tinham que trabalhar com aquele tema, não existia atividade complementar.

Desse modo, a participante reconhece que a formadora era boa, ou seja, estava preparada para o exercício da função de orientadora de estudos, tinha competências e habilidades reconhecidas e que legitimavam sua posição dentro da estrutura de formação do PNAIC. Contudo, também ressalta que a formadora

conseguiu, em um dia apenas, realizar uma leitura de um teórico indicado e considera que isto foi um ato ousado da mesma, pois o PNAIC possuía uma estrutura de temas e um cronograma fechado e já organizado, que não permitia ou dificultava que os orientadores inserissem novas propostas de atividades e/ou reflexão, ou seja, o conteúdo já estava previsto.

Pela fala da participante é possível inferir que, talvez, os professores alfabetizadores esperavam “algo a mais” do formador, justamente, quiçá, por serem profissionais da rede municipal de educação (SME) reconhecidos pela sua competência e conhecimento sobre o assunto abordado, não obstante, a partir da fala da participante P10, pode-se deduzir que as próprias orientações do programa não permitiram que se explorasse as experiências dos orientadores em benefício à formação dos professores. Isto também pode ser compreendido a partir da fala da professora P9:

P9: A orientadora fez um bom trabalho, mas o material era ruim, não tinha aprofundamento. Quem tinha outras referências, como outros cursos, tudo bem! Mas quem não tinha...

Assim, novamente, fica claro que, de certo modo, reconhece-se a competência dos orientadores de estudo para esta função (esta não é uma opinião unânime, como se poderá observar na categoria das limitações do PNAIC), entretanto, dá-se a impressão que, de alguma forma, o programa impossibilitou o trabalho dos orientadores, de que pudessem compartilhar suas experiências, seus saberes. Esta impossibilidade pode ter se dado devido a um cronograma já previsto, que não permitiu flexibilizações e a proposta de novas atividades e reflexões ou até mesmo pela limitação do material. Além disso, a fala da professora P9 explicita que, apesar de todas essas incongruências, os orientadores realizaram um bom trabalho.

Nesta fala também se observa uma crítica ao material, à sua pouca profundidade teórica. Em seu discurso há também uma incompletude na frase, que possui um significado. A professora afirma que quem tinha outras bases teóricas, quem havia

participado de outros cursos na área de alfabetização talvez tenha conseguido superar as lacunas deixadas pelo PNAIC, *“Mas quem não tinha...”*. Pode-se inferir que quem não tinha outras referências não conseguiu aproveitar as discussões acerca do processo da aprendizagem da leitura e escrita, pois no PNAIC tais propostas não foram suficientemente profundas para embasar tal discussão.

Outro aspecto citado pelas participantes diz respeito à percepção que tiveram acerca do conteúdo do próprio programa e a contribuição deste para sua prática. Duas professoras ressaltam que o programa não trouxe nada de novo, ou seja, os temas abordados não eram novidade para estas participantes:

P8: [...] não vou falar que teve grandes novidades porque eu já tinha feito muitos cursos mexendo com alfabetização, mas ele lidou bastante com esse lado de práticas dormentes serem reativadas.

P9: A formação foi excelente, veio sistematizar o que já era trabalhado. [...] [na escola] teve um trabalho maravilhoso nos últimos anos, de sistematização de trabalho, de ver qual era o conteúdo mínimo, quando chegou o Pacto, aqui na escola já tinha tudo isso.

Desse modo, as professoras relatam também a contribuição de ações no âmbito da própria escola, como por exemplo, a sistematização dos conteúdos a serem trabalhados no ciclo da alfabetização. É também relevante a fala da professora P8, que destaca a contribuição do PNAIC não no sentido da atualização e construção de novos saberes na área da alfabetização, mas sua colaboração em possibilitar o recapitulamento de práticas já conhecidas e importantes, mas que no cotidiano escolar, vão se perdendo.

É também interessante destacar que há indicações de contribuições bastante específicas do curso e da formação, de um modo geral, na prática destas professoras. A professora P2, por exemplo, resalta como contribuição a “[...] grande reflexão sobre a complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, meios para avaliação e monitoramento do processo de ensino-aprendizagem”. Desse modo, pode-se depreender de sua fala que

estes aspectos abordados pelo PNAIC foram efetivados em sua prática e, a partir do curso, foi possível refletir acerca destes importantes conteúdos no período da alfabetização. Em consonância com esta observação da participante P2, tem-se o estudo de Cardoso e Cardoso (2016), no qual também identificou, junto aos professores participantes da formação, a contribuição proporcionada pelo PNAIC no que diz respeito às reflexões acerca das teorias e experiências abordadas no curso: “O curso contribuiu para a formação, pois trouxe novas experiências, conhecimentos e teorias, reflexão e diferentes atividades sobre a alfabetização, aperfeiçoando a prática pedagógica em sala de aula com os alunos” (p.101).

Ainda sobre a discussão das contribuições específicas elencadas pelas professoras, tem-se a fala da participante P5: “[...] O Pacto falou de interdisciplinaridade, falou de intertextualidade [...], questão da ludicidade, questão da inclusão. [...] Você tem uma visão mais respeitosa sobre infância. Foi discutido, inclusive, conceitos de infância”. Assim, a professora específica alguns dos temas abordados pelo PNAIC, que pode-se inferir que foram significativos para esta participante, proporcionando-lhe momentos de reflexão. Além disso, a professora compreende como uma contribuição para sua prática a abordagem destes temas.

Neste sentido, é possível refletir a importância de processos de formação continuada específicos, como o PNAIC, que discutem especialmente a alfabetização, ao possibilitar a troca (inclusive, esta é umas das contribuições citadas pelas professoras) de saberes e a reflexão acerca das práticas de ensino, o que permite o resgate de práticas que vão se perdendo e também permitem a construção de novas práticas, no compartilhamento de experiências.

A seguir se discutirão quais foram as mudanças de práticas e/ou de concepções a partir do curso de formação do PNAIC.

4.2.2 As mudanças nas práticas docentes: no que implicou o PNAIC?

Nesta seção pretende-se apresentar e discutir quais foram as mudanças decorrentes da participação no curso de formação do

PNAIC. Sendo assim, intencionou-se buscar pelos trechos em que as participantes mencionassem o que mudou, em suas práticas pedagógicas, não obstante, algumas participantes relataram mudanças também em relação às concepções de alfabetização e aprendizagem. A seguir, têm-se os trechos significativos selecionados de acordo com o índice mudança.

P1: [...] passei a refletir sobre a importância da rotina, sequencias didáticas e análise do texto bem escrito.

P3: Talvez, tenha me auxiliado na forma de abordar determinados conteúdos, mas a prática, no geral, creio que não muito.

P4: Eu já trabalhava bastante com jogos e histórias, mas as leituras teóricas reforçaram a visão da importância dessas práticas.

P5: Se você pega o material, tudo que eu preciso, às vezes, inclusive tenho um no armário, eu recorro ao material do Pacto. Fiz meu planejamento tudo baseado, se pegar meu plano está baseado nos direitos de aprendizagem.

P6: na minha prática foi na questão da organização [...] eu já comecei a ter uma organização, o que apresentar primeiro, o que eu tinha que aprofundar mais o conteúdo, então essas partes ficaram um pouco mais claras para mim porque eu era iniciante. [...] Não é assim também, fiz o curso e estou craque! Porque no curso eu lembro que tinha muitas rodas de conversa, muita troca de experiência. Então eu ficava ouvindo... Nossa, a pessoa tá fazendo isso, então vou partir para esse lado, então ajudava também.

P8: [...] retomando práticas que eu sabia serem de grande valia pra a alfabetização das crianças e também lapidando algumas outras práticas, deixando essas práticas mais eficazes [...] Práticas adormecidas, práticas envolvendo o relembrar a importância de que a alfabetização é um leque de ações que envolve leitura, escrita, reflexão sobre o que a criança lê, reflexão sobre o que a criança vai escrever e atividades práticas mesmo, de sala de aula que podem ajudar a criança nessa reflexão. Então, assim, não é que eu não fizesse isso no meu dia a dia, mas já estava meio no piloto automático, então o Pacto ajudou a tirar um pouco do piloto automático e refletir um pouco mais sobre a minha prática, que iria auxiliar as crianças nessa alfabetização, que vai desde a letra até o texto, desde a escrita de palavras até a escrita de textos. Ela tem que perpassar tudo isso, desde a leitura de palavras até a leitura de textos. Isso foi uma coisa que reforçou quando eu fiz o Pacto.

P9: O que valeu a pena foram os Direitos de Aprendizagem. [...] Como eu já sou, já tenho bastante tempo de carreira, então a gente já tem uma base de trabalho, agora esses direitos de aprendizagem veio mostrar, clareou até onde eu poderia ir. Mas que acrescentou para meu trabalho ficar melhor. A caixa com os livros são fantásticos, obras, títulos muito bons, então, claro que ficou melhor.

P10: Mudança, mesmo, praticamente nenhuma. [sobre a elaboração dos Direitos de Aprendizagem] Então eu acho assim, a terminologia ajuda a gente a ter um melhor entendimento entre nós aqui da rede municipal, quer dizer, Brasil, porque se eu receber um aluno do Manaus e a professora seguiu isso, se no histórico dele tiver isso, tudo bem.

Nos trechos expostos anteriormente, observa-se que as participantes relatam desde contribuições pontuais para sua prática, como no caso específico da alfabetização, e também mencionam que o PNAIC possibilitou refletir acerca de determinados conceitos e saberes já consolidados e, a partir disso, iniciar uma mudança. Assim, compreende-se que nem sempre as mudanças foram pontuais e observáveis nas práticas dessas professoras, mas, de certa forma, o PNAIC permitiu que essas participantes refletissem sobre determinados aspectos de sua profissão.

Sobre as possíveis modificações na prática docente, algumas professoras mencionam sobre como o curso auxiliou, de um modo geral, no planejamento das aulas. Assim, nos excertos das entrevistas encontram-se comentários sobre como, a partir do PNAIC, houve mudanças na abordagem e organização dos conteúdos e na preparação das aulas. Pode-se inferir que essa mudança na prática docente seja decorrente do estudo dos Direitos de Aprendizagem, já que, anteriormente as professoras citaram que a grande contribuição do PNAIC foi justamente o estabelecimento de tais direitos, sendo assim, o estudo e maior atenção para este conteúdo da formação pode ter contribuído para esse olhar mais atento à organização dos conteúdos e à preparação das aulas, tendo o cuidado em considerar os aspectos elencados nos Direitos de Aprendizagem.

Em consonância com tais assertivas Cardoso e Cardoso (2016) também assinalam, em seu trabalho, que os professores

participantes ressaltam mudanças na prática em relação à organização das aulas e à adequação dos conteúdos, bem como na utilização de materiais disponibilizados pelo programa: “O curso causou impacto na prática pedagógica, porque trouxe aprendizagem, novas atividades e diferentes formas de trabalhar com alunos, a exemplo da leitura e do planejamento de aulas [...] trazendo mudanças na organização didática das aulas”. (p. 102).

Dado que as participantes assinalam como grande contribuição do programa os Direitos de Aprendizagem, bem como observam que modificaram suas práticas no que diz respeito à preparação de aulas, convém ressaltar que tais mudanças não são ocasionais, isto é, elas são esperadas e propostas pelo programa de formação, como assinala Klein (2016), ao afirmar que os cadernos têm um discurso que mobilizam os professores a refletir sobre sua prática, se a proposta de atividades é adequada ou não e se os recursos utilizados são os mais apropriados para a aprendizagem dos alunos. Logo, afirma que “Por meio das orientações propostas nos materiais, o/a professor/a representado/a como reflexivo/a é instigado a pensar se o seu saber pode ser modificado, trocado, reconstruído, refeito”. (p.90).

As professoras P1, P3 e P4 citam também outras mudanças pontuais em seu fazer docente, como por exemplo, a importância das sequências didáticas, que era um tema abordado nos cadernos da Unidade 5 do material, a construção da rotina e a análise do texto bem escrito. A professora P3 menciona que o PNAIC possibilitou mudanças na abordagem dos conteúdos. Já a professora P4 menciona que, apesar de já trabalhar com jogos e histórias, o PNAIC trouxe a compreensão teórica da importância do trabalho com tais recursos, sendo assim, infere-se que a mudança para esta docente não se deu no âmbito prático, mas sim no processo de reflexão da relevância da utilização de tais materiais para o processo de alfabetização.

A professora P5 também relata as mudanças que o PNAIC provocou em sua forma de planejamento, ao incorporar em seu plano de trabalho as orientações do PNAIC, não obstante, pode-se

inferir em sua fala que tal mudança não se deu apenas no ano de realização do PNAIC, mas tal forma de organizar o planejamento foi incorporada nos anos seguintes: “[...] inclusive tenho um no armário, eu recorro ao material do Pacto” (Professora P5). Ao indicar que possui o material no armário, pode-se compreender que a professora incorpora as diretrizes do programa não apenas em seu planejamento, mas legitima sua utilidade ao tê-lo em sua sala para consulta, quando necessário. Além disso, a participante destaca que seus planejamentos são elaborados com base nos Direitos de Aprendizagem, o que reitera a importância deste documento para os professores alfabetizadores.

Também é relevante destacar uma frase da professora P6, que pode nos indicar sua compreensão de que a formação continuada não resolve todos os problemas: “Não é assim também, fiz o curso e estou craque!”. (Professora P6). Nesta fala desprende-se que a participante compreende que apenas a formação continuada não é suficiente para que os professores estejam suficientemente preparados para lidar com as diversas demandas da sala de aula, ou seja, ainda que tais medidas contribuam, elas não dão conta dos percalços da alfabetização. Pode-se também inferir que a professora entende que outros fatores incidem sobre mudança e/ou melhoria das práticas, que não se restringem à formação continuada.

Portanto, os professores compreendem que o PNAIC proporcionou contribuições e modificações pontuais em sua prática, isto é, que ao participar do curso conseguiram introduzir em suas aulas elementos estudados e discutidos no programa. Contudo, as contribuições não se esgotam apenas no âmbito prático, ou seja, em contribuições diretas em sua prática, mas é possível observar, na fala de uma participante, que o curso também possibilitou uma reflexão sobre o trabalho docente. A professora P8 afirma que o PNAIC aborda uma discussão sobre a alfabetização na qual esse processo é compreendido de modo amplo, isto é, envolve diferentes e diversas atividades, que vão desde a utilização de diversos tipos de textos até a reflexão da palavra e suas partes menores. Tal perspectiva coaduna com a proposta do programa,

que consiste no alfabetizar letrando, sem desconsiderar a necessidade de um trabalho sistemático em relação à reflexão das palavras e de suas partes menores.

Nesse sentido, quando a professora se refere ao PNAIC, afirmando que o programa a auxiliou a lembrar e retomar certas práticas “dormentes”, como afirma no seguinte trecho: “O Pacto trouxe essas questões dormentes no sentido de que, não há problema a gente alfabetizar de forma plural”. (*Professora P8*), observa-se que também, em sua fala, está implícita uma questão acerca de metodologia de alfabetização, quando menciona a forma plural de alfabetizar e, ainda, nesse contexto, reitera que o curso formativo a auxiliou a retomar práticas que já não as tinha. Assim, retoma-se a pesquisa de Santos (2015), na qual os participantes afirmaram que o programa validou o trabalho, dando ênfase nas diferentes metodologias no âmbito da alfabetização. Assim, na pesquisa de Santos (2015) 84% das participantes assinalam que o enfoque metodológico do PNAIC era adequado, pois “[...] traz teorias que validam o que está sendo feito em sala de aula” (p. 71).

Mediante ao exposto, convém refletir no que consiste essa retomada de práticas, isto é, o questionamento cabível é se o PNAIC abordou alguns aspectos referentes à sua concepção de alfabetização de forma clara e objetiva para os professores alfabetizadores, ou se alguns pontos ficaram obscuros, sendo interpretados como um retorno à antigas práticas.

Ainda acerca da fala da professora P8 convém destacar sua observação de como a participação no PNAIC lhe proporcionou importantes momentos de reflexão, de avaliação de suas práticas e dos saberes que sustentam tais práticas: “Então, assim, não é que eu não fizesse isso no meu dia a dia, mas já estava meio no piloto automático, então o Pacto ajudou a tirar um pouco do piloto automático e refletir um pouco mais sobre a minha prática, que iria auxiliar as crianças nessa alfabetização” (*Professora P8*). Desse modo, observa-se que a professora identifica que o PNAIC trouxe mais do que uma mudança em seu fazer docente, mas a importância

da reflexão das práticas cotidianas, o que embasa tais práticas, se tais práticas atendem às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Embora as participantes tenham elencado as modificações em sua prática a partir do curso do PNAIC, também se observa que algumas professoras não identificaram mudanças significativas. Como por exemplo, a professora P9, apesar de não declarar que o programa não trouxe mudanças, é possível inferir, a partir de um trecho de sua fala, que não foi necessário implementar essas mudanças, pois “Como eu já sou, já tenho bastante tempo de carreira, então a gente já tem uma base de trabalho”. (Professora P9). Assim, a professora demonstra que, possivelmente, o curso não trouxe novidades que pudessem levá-la a uma mudança das práticas cotidianas, ou, ainda, ao observar seu trabalho e o que foi proposto a partir do curso de formação do PNAIC não sentiu necessidade de mudanças, pois os resultados que já obtinha com seu trabalho não seriam significativamente transformados.

A professora, ainda, ressalta a perspectiva de que o PNAIC veio para complementar um trabalho que já estava em desenvolvimento em sua escola, e não para modificar as práticas e, além disso, também salienta a postura do professor para a possibilidade de mudanças de prática: “Agora, diz para mim, tem toda aquela base, todo aquele recurso, se o professor não estiver a fim de trabalhar, vai mudar a prática? Não vai... Então, foi interessante, deu para usar sim esse material e veio acrescentar ao trabalho que estava sendo realizado” (Professora P9).

Assim, observa-se que na concepção da professora, o professor que não muda ou complementa suas práticas, como no caso a partir do curso do PNAIC, é porque não está disposto a trabalhar, não está disposto a observar suas formas de organização do ensino e modificá-las. Deste modo, seu discurso pode parecer contraditório, pois anteriormente afirma que não houve grandes mudanças em seu cotidiano em relação à alfabetização, pois já é uma professora experiente e dispõe de práticas que reconhece como apropriadas e que apresentam resultados satisfatórios, entretanto, posteriormente, critica os professores que não buscam mudar suas

práticas e os classifica como desinteressados pelo seu trabalho. Não obstante, se a fala desta professora for retomada, poderá se observar que ela pontua uma mudança em sua prática: a utilização dos materiais didáticos. “Mas que acrescentou para meu trabalho ficar melhor. A caixa com os livros são fantásticos, obras, títulos muito bons, então, claro que ficou melhor”. (Professora P9).

Isto posto, compreende-se que a participante cita como uma mudança em sua prática a inserção dos materiais didáticos do PNAIC em seu cotidiano, pois em seu entendimento, tais materiais vieram para complementar e melhorar um trabalho bem desenvolvido que já estava sendo realizado. Assim, a mudança, neste caso, não foi em relação aos seus pressupostos teóricos ou na observação dos seus fazeres diários, mas na complementação de um material de qualidade que, quiçá, ainda faltava na escola.

Outro aspecto interessante observado nos excertos das entrevistas concerne ao modo como cada participante construiu sua percepção em relação ao curso. Assim, apesar de terem participado da mesma formação, na mesma rede de ensino (SME – Rio Claro-SP), as vivências e aprendizagens que cada uma das participantes pode desenvolver foram bem diversas, assim como a relação que cada professora pode estabelecer com seus próprios saberes foi díspar, devido aos diferentes estágios do desenvolvimento profissional em que se encontravam.

Isso fica claro nas exposições das participantes P6 e P9. Ao serem questionadas sobre as possíveis mudanças em suas práticas a partir da participação no PNAIC observa-se que suas assertivas têm relação com o tempo de exercício do magistério. Assim, a professora P6 ressalta que o curso a auxiliou na forma de organização e preparação das aulas, já que ela era uma profissional no início da carreira e, portanto, ainda não dominava tal função. Já a participante P9 não ressalta mudanças em sua prática e assinala que “Como eu já sou, já tenho bastante tempo de carreira, então a gente já tem uma base de trabalho” (Professora P9).

Desse modo, observa-se que o processo formativo foi vivenciado de modos distintos pelas duas professoras, sendo que a

professora iniciante buscou, no curso, suprir as lacunas que percebia no exercício de sua atividade, que era a organização dos conteúdos e planejamento de aulas. Essa constatação coaduna com a assertiva de Frambach (2016), ao afirmar que “[...] o tipo de saber que passa a ser valorizado é o saber prático, que pode resolver os problemas do cotidiano como, por exemplo, o desenvolvimento do processo de leitura das crianças”. (p. 151). No caso, a professora P6 encontrou nos materiais de formação e no curso do PNAIC fundamentos para organizar melhor sua prática, enquanto a professora P9 registra que já tinha certa experiência e, assim, não apontou modificações em seu fazer docente.

Duas professoras relataram que não observaram mudanças em seus fazeres a partir do curso do PNAIC. A professora P4 assinala que “Talvez, tenha me auxiliado na forma de abordar determinados conteúdos, mas a prática, no geral, creio que não muito” (Professora P4). Nesta fala, pode-se inferir que a professora não tem certeza se mudou a forma de abordar os conteúdos em decorrência da participação no curso do PNAIC, mas sabe que sua prática, de um modo geral, não foi modificada. Já a participante P10 ressalta que não modificou sua prática: “Mudança, mesmo, praticamente nenhuma”. (Professora P10).

Desse modo, é significativo que 20% das participantes da pesquisa assinalem que não houve mudanças em suas práticas a partir do curso do PNAIC, sendo que é relevante, neste momento, retomar um dos princípios da formação do PNAIC proposta em 2013, que consiste na modificação das práticas:

Prática da flexibilidade: esta habilidade está diretamente relacionada com a tomada de decisões e a mudança de práticas e/ou comportamentos a partir dessa reflexão. Tal reflexão deve estar embasada em estudos teóricos (BRASIL, 2012b, p.13, grifos nossos).

Assim, observa-se que a mudança de prática era uma ação prevista nos princípios do Pacto (2013), ou seja, era algo esperado e, como salientado no texto, tal mudança deveria estar embasada em estudos teóricos.

Sendo assim, quais são os motivos que levam estas professoras a não modificarem suas práticas após a participação em um curso no qual foram compartilhados saberes, conhecimentos e práticas sobre a alfabetização? Seria um ato de resistência, de discordância com a perspectiva teórica ou uma incompreensão dos pressupostos trabalhados?

A pesquisa realizada por Hernandez *et al* (2016) expõe também dados de certa resistência à modificação das práticas. O estudo foi feito com coordenadores locais [região de Marília] e orientadores de estudo e “[...] 31% entendem que o curso contribuiu apenas razoavelmente, pouco ou não contribuiu para uma docência de mais qualidade” (p. 35). Posteriormente, os pesquisadores assinalam que para 35% dos participantes não existe confiabilidade em relação ao referencial teórico assumido pelos autores do material de formação. Assim, neste estudo, pode-se estabelecer uma relação entre a falta de confiabilidade no material teórico e a compreensão de que o curso não contribuiu para a mudança e/ou melhoria da prática.

Neste caso, a professora P10 também ressalta a incompletude do material teórico abordado no PNAIC, ao afirmar que os temas foram trabalhados de forma superficial: “No Pacto, o que a gente percebe é o seguinte, há bibliografia bastante extensa, porém em nenhum momento ela é trabalhada de uma maneira completa, ela é trabalhada de uma maneira superficial, os autores são citados, não aprofunda, os autores são citados com frases curtas, há mais um recorte do trabalho desses autores do que um estudo” (Professora P10).

Desse modo, assim como na pesquisa de Hernandez *et al* (2016), pode-se inferir que a professora P10 não teve um embasamento teórico suficiente que lhe permitisse modificar suas práticas, pois considerava que o material não explorava uma corrente teórica de modo adequado que lhe desse o embasamento necessário, mas abordava diferentes perspectivas de modo pouco profundo. Na entrevista, a professora também indica outros caminhos que busca para embasar sua prática: “[...] eu fiz especialização em alfabetização, eu já tinha uma formação um tanto

sólida, já fazia dez anos que participava de um grupo de estudos em alfabetização”. (Professora P10). Também é possível inferir que a P10 tem uma formação específica e, decorrente disto, tinha certa exigência em relação aos conteúdos do curso do PNAIC.

Assim, depreende-se desta fala que a professora não tinha resistência em refletir e, se necessário, modificar sua prática, pois buscava em outras instâncias formação teórica e prática no âmbito da alfabetização. Contudo, seu discurso pode remeter a uma falha do programa neste sentido, a abordagem de muitos teóricos sem um aprofundamento suficiente para o embasamento das reflexões e possíveis modificações das práticas.

Considerando os apontamentos das professoras acerca das mudanças advindas da participação no curso do PNAIC em suas práticas pedagógicas e/ou em seu processo de formação enquanto docente, pretende-se, no próximo item, expor e discutir quais foram as limitações do programa e, especificamente, do curso em 2013.

4.2.3 As limitações do PNAIC nos âmbitos teórico e prático.

O objetivo desta categoria foi expor as limitações que as participantes encontraram no PNAIC, seja no âmbito da formação propriamente dita, seja em relação aos materiais, tanto didáticos quanto teóricos, seja na organização da proposta formativa, enfim, quais aspectos elas consideravam que poderiam ser melhorados para uma formação continuada mais significativa e proveitosa. Assim, foram escolhidos os trechos significativos nos quais as mensagens indicassem o índice limitação na fala das participantes. Seguem alguns temas:

P1: [...] a questão da interdisciplinaridade poderia ser mais aprofundada.

P3: O problema está na limitação do tempo. Isso faz com que vários assuntos sejam abordados de maneira superficial.

P4: [...] mesmo o programa sendo voltado a recursos e estratégias, para que os alunos conseguissem se alfabetizar até o terceiro ano, pouco foi falado

sobre os alunos com deficiência, tinha um pequeno capítulo no caderno, falando da inclusão, mas mesmo assim ficou bem escasso.

P5: O que eu não gostei foi de formadores que pisaram na bola, não era o curso, era a formação... Não fazia discussões relevantes, o próprio formador era meio perdido. Você ficava assim em cólicas para falar. [...] eu senti, nos grupos que eu estava participando, que a formação não deu espaço para se discutir melhor e alguns, infelizmente, algumas pessoas cursistas estão lá de olho no relógio, que hora que vai acabar. [...] porque aqui é uma arrogância muito grande às vezes, porque acha que está no Sudeste, acha que sabe tudo, não precisa de nada, então eu quero fazer só pelas minhas horas, meu certificado.

P6: mas eu pensava que faltou tempo para mais coisa, entendeu? Poderia ter sido explorado ainda mais, entendeu? Só que o tempo às vezes não era suficiente. As coisas que estavam programadas foram bem discutidas, mas eu poderia explorar ainda mais. [...] Mais atividades, mais direcionamento... Você vai trabalhar com isso aqui, isso aqui. Ou seja, o iniciante quer, por exemplo, dá bingo de numerais, dá ditado... A gente quer o nome da atividade. Na época eu pensei isso aí.

P8: Falha do material, que demorou a chegar. Eu me lembro de ouvir, porque nós éramos em vários grupos, então eu lembro que havia uma diferença na formação dependendo quem era o responsável, o orientador. Então, talvez ai houvesse uma falha na formação desses orientadores. [...] Então eu acho que talvez tenha sido uma falha, mais para cima, quando esses formadores foram escolhidos e formados pra nos dar a formação depois.

P9: A formação foi boa, mas o caderno não era aprofundado, não fez um bom aprofundamento, um bom estudo. [...] mas o material era ruim, não tinha aprofundamento. Aquilo que a gente tinha que acessar na internet para poder colocar eu achava um pouco no vazio, sabe? Mas a gente sabia. Mandava atividade pela coordenadora e no site respondia pergunta, que era para poder liberar a verba que a gente recebia. Então eu achava que aquela questão do site, não gostava muito não, mas era para poder preencher formulário.

P10: eles pegam uma literatura, várias literaturas, analisam, elaboraram o texto em duas folhas, com vários autores citados e quando você vai na bibliografia você vê dez autores citados para falar um assunto em duas folhas. Então, se você for considerar enquanto aprofundamento de estudo, não... Superficial. E as atividades dadas não foram nenhuma, nenhuma atividade veio dizer para mim que era algo que eu não conhecia, ate porque eles partem muito do código alfabético, é bem o foco... Então o 1º, 2º ano

ficava muito na questão do código alfabético, as letras, depois as frases e aí já não parto desse princípio nas minhas aulas, eu já parto direto do texto. [...] em nenhum momento foi falado sobre métodos de alfabetização, eu acho que deveria ser dado, ser abordado todos os métodos de educação, e colocado as características desses métodos. [...]. Então assim, o que eu acho que o Pacto pecou, Brasil todo, uma mobilização do Governo Federal não houve uma caracterização dos métodos de aprendizagem. O que quando eu opto em determinadas metodologias ou determinados orientações, o que eu estou deixando de lado? Eu penso que falar isso para o professor, para o educador tem que ser falado, porque quando você mostra para o professor isso ele muda a prática dele. [...] O Pacto para mim é... Eu acho que é uma tenda de circo, eles colocam todas as propostas de trabalho, todas as teorias e o governo não fica chato com nenhuma prática, com nenhum profissional. [...] É uma tenda de circo, se você parar, for analisar a bibliografia, tem tudo ali. Tem linguistas, traz a Isabel Solé depois traz o outro que trabalha com consciência fonológica, então é bem complicado. E assim, não que eles não pudessem trazer, mas não há o contraponto entre os autores. Só foi colocado.

Desse modo, observa-se que as professoras citam problemas no processo de formação do PNAIC tanto no âmbito teórico quanto no âmbito prático. Cinco professoras apontaram limitações no que diz respeito ao aspecto teórico do programa e sete relataram adversidades em relação à prática do próprio curso. Há professoras que elencaram problemas nas duas dimensões. Por problemas de ordem teórica entendem-se as críticas feitas ao material em sua perspectiva formativa, isto é, os instrumentos que embasaram o curso, os cadernos de formação. Já os problemas na perspectiva prática dizem respeito à dinâmica do curso, isto é, sua efetiva implementação e os problemas percebidos nos encontros de formação e/ou na estrutura do próprio curso. É interessante também destacar que nenhuma das professoras, neste momento, citou problemas ou teceu críticas em relação aos materiais didáticos distribuídos às escolas através da adesão ao PNAIC (caixa de jogos de alfabetização e livros literários infantis).

Observa-se que um número significativo de participantes (cinco das oito entrevistas aqui expostas) criticou a superficialidade com que determinados temas foram abordados na proposta. Os temas são os mais diversos: interdisciplinaridade; o trabalho com

alunos com necessidades especiais; a disponibilização de atividades referentes à alfabetização e a discussão sobre métodos de alfabetização e concepção de leitura e escrita.

Este aspecto da limitação do programa na discussão e no aprofundamento de determinados temas é também presente em outros trabalhos sobre o PNAIC. Frambach (2016) ressalta que o material, apesar de extenso, não discute satisfatoriamente determinados temas. Na pesquisa realizada por Manzano (2014), os participantes também identificam como um ponto negativo da proposta formativa a superficialidade de determinados temas e asseveram que algumas questões, principalmente envolvendo outras áreas do conhecimento, além de não serem abordadas de modo profícuo, foram discutidas por profissionais que não tinham formação específica para tal trabalho. Em consonância, Hernandez *et al* (2016) também reitera, em seu estudo, que os participantes assinalam que determinados temas foram trabalhados de modo aligeirado e, além disso, algumas discussões não estavam apoiadas em exemplos práticos de sala de aula. Santos (2015) também indica que os participantes de seu estudo identificaram problemas em relação à abordagem dos temas, salientando que o curso “Valoriza alguns pontos da prática em detrimento de outros, não abordando em momento nenhum, por exemplo, a temática do trabalho/alfabetização dos alunos NEE⁷” (p.71), assim como ressaltou a professora P4, especificamente sobre esta questão.

Considerando as assertivas descritas anteriormente, observa-se que as experiências e conclusões dos participantes coadunam com as perspectivas expostas por outras pesquisas. Assim, conforme discutido por Manzano (2014), tais impressões podem indicar que os temas abordados (ou deixados de abordar) não vão ao encontro das necessidades profissionais dos participantes de

⁷ NEE: Alunos com Necessidades Educacionais Especiais são os alunos que demandam um atendimento específico para a consolidação de suas aprendizagens, seja em decorrência de dificuldades ou de altas habilidades, portanto, não são, necessariamente, alunos com algum tipo de deficiência.

formações continuadas. Desse modo, o programa privilegia e considera seu objetivo final, contudo, as necessidades e expectativas dos professores não são atendidas. Como pode-se apreender no caso específico da rede municipal de Rio Claro-SP, os professores consideraram a necessidade de discutir de modo mais aprofundado certas temáticas.

Pode-se inferir que a necessidade de discussão de determinados temas, que estão presentes nos materiais de formação, mas não foram abordados de modo aprofundado, como esperavam as participantes, tem relação com as dificuldades e necessidades cotidianas dessas professoras em seu trabalho, seja em sala de aula, seja como professora coordenadora.

Isto pode ser elucidado a partir da fala da participante P10, que, na época da realização da entrevista (2017), exercia no município a função de professora coordenadora:

[...] não houve uma caracterização dos métodos de aprendizagem. O que quando eu opto em determinadas metodologias ou determinados orientações, o que eu estou deixando de lado? Eu penso que falar isso para o professor, para o educador tem que ser falado, porque quando você mostra para o professor isso ele muda a prática dele, aquele que está querendo mudar. Ele reconhece, ele vê que ali... Ele fala nossa eu nunca pensei assim (Professora P10).

Sua fala traz um pouco de sua experiência enquanto uma profissional responsável por lidar com os professores e suas dificuldades de trabalho. Sendo assim, o que a participante chama a atenção é para a necessidade da inter-relação da teoria e prática, pois sem o conhecimento da teoria, em sua concepção, não é possível modificar a prática, pois não há embasamento para tal ação. E é neste sentido que a professora P10 critica os cadernos do PNAIC ao abordarem de maneira insuficiente a questão dos métodos de alfabetização, que em seu ponto de vista, deveriam ser o tema central de discussão do programa, considerando os graves problemas de alfabetização no país.

Esta questão de relação teoria e prática não é algo novo no cenário educacional, muitas vezes sendo característica desta relação uma condição de tensão. Desse modo, pode-se inferir também que as críticas elencadas pelas professoras em relação ao pouco aprofundamento de certos conteúdos importantes pelo PNAIC inserem-se dentro desta problematização de teoria e prática, pois, como ressaltado anteriormente, estas áreas em que faltaram aprofundamento podem ser os temas que as participantes tinham dificuldades em desenvolver em suas salas de aula e, assim, sem um embasamento teórico cria-se uma dificuldade em pensar ou repensar práticas possíveis.

Neste sentido, Tassoni e Megid (2015), ao apresentarem uma pesquisa que teve como objetivo compreender como gestores e professores entenderam e utilizaram o material didático do programa Ler e Escrever, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, também evidenciam essas questões entre teoria e prática. Assim, as autoras assinalam a necessidade de “[...] maior aproximação entre as práticas pedagógicas e os conhecimentos produzidos, com vistas a fortalecer a ação docente e proporcionar a teorização da prática” (TASSONI; MEGID, 2015, p. 207).

Deste modo, pode-se compreender a necessidade da organização de espaços de formação que, além de oferecer um embasamento teórico de qualidade, vá ao encontro das necessidades dos profissionais cursistas. Outro aspecto é a necessidade de formadores comprometidos e capazes de fortalecer a ação docente (TASSONI; MEGID, 2015, p. 207). Este ponto é relevante, pois, corre-se o risco de que encontros de formação, como o do PNAIC, tornem-se apenas repasse de informações e não um espaço de formação, propriamente dito. Portanto, para que exista este fortalecimento da ação docente, é necessário que o curso possibilite momentos de reflexão e discussões sobre estas práticas, até mesmo para que os professores possam identificar qual constructo teórico embasa sua ação didática e quais são as outras possibilidades existentes.

Com isso, podem-se resgatar as falas de algumas professoras sobre a dinâmica do curso, pois seus comentários incidem sobre esta questão de o curso ser um espaço, de fato, formador, ou apenas um repasse de informações, centrando-se na figura do orientador de estudos. Para a professora P5, o orientador não possibilitou um espaço de formação que favorecessem trocas entre os participantes, além disso, é também possível depreender que a professora questiona a capacidade deste profissional ao assumir a formação de um curso como o PNAIC, ao afirmar que observou que o orientador não fazia discussões que interessassem às cursitas e que este profissional parecia não ter orientações suficientes para o bom desenvolvimento do curso.

Entende-se que a professora não encontrou problemas com o curso, mas com a formação, assim, infere-se que a participante compreendeu os pressupostos do programa e os considerava adequados e necessários para sua ação docente, contudo, esperava dos encontros de formação mais discussões, mais espaços para falar e para ouvir, pois ressalta que “Você ficava em cólicas para falar.” (Professora P5). Desta fala, apreende-se que eram escassos os momentos que os professores tinham a possibilidade de expor suas vivências, suas necessidades, suas dúvidas, suas dificuldades.

Neste sentido, pode-se questionar como proporcionar um fortalecimento da ação docente se as práticas dos professores não são ouvidas, não são discutidas? Além disso, como é possível estreitar os laços entre teoria e prática, concebendo um espaço formativo em que as práticas dos envolvidos não são consideradas?

Este episódio da professora P5 também é interessante por expor um contraponto com as falas de algumas participantes no item 4.2.1, sobre as contribuições do PNAIC, em que as entrevistadas citam como um aspecto positivo do curso a forma como os orientadores de estudo conduziram a formação e possibilitaram melhorias ou inserção de novas práticas em seu cotidiano. Deste modo, a fala da professora P5 evidencia as diferenças que ocorreram nos espaços micros, e neste caso, as

diferenças entre uma turma e outra, dentro do mesmo município, no que diz respeito ao aproveitamento do curso.

Este aspecto é também citado pela professora P8, ao comentar que percebia certa insatisfação, de outros colegas, com o seu orientador de estudos: “[...] havia uma diferença na formação dependendo quem era o responsável, o orientador. [...] Então eu acho que, talvez, tenha sido uma falha, mais para cima, quando esses formadores foram escolhidos e formados pra nos dar a formação depois”. (Professora P8). Nesta fala, a professora, além de indicar que as dinâmicas dos encontros eram diferentes, no que diz respeito à qualidade da formação e à satisfação dos cursistas, também ressalta a dinâmica do PNAIC, pois assinala que esta insatisfação dos professores com o trabalho dos orientadores de estudo pode estar relacionada com a forma com a qual estes profissionais foram escolhidos. Deste modo, a professora evidencia a problemática deste modelo de formação, como foi proposto o PNAIC, conhecido como formação efeito cascata, isto é, em que um profissional é responsável pela formação de outro, até chegar ao participante final, que neste caso, é o professor alfabetizador. Conforme discutido anteriormente, tal processo formativo corre o risco de se tornar apenas um repasse de informações pelo formador.

Considera-se ainda relevante retomar a crítica específica da professora P10, sobre a discussão de métodos de alfabetização, por se considerar a importância de tal tema dentro do PNAIC. A professora assinala que: “[...] em nenhum momento foi falado sobre métodos de alfabetização, eu acho que deveria ser dado, ser abordado todos os métodos de educação, e colocado as características desses métodos. [...]. Então assim, o que eu acho que o Pacto pecou, Brasil todo, uma mobilização do Governo Federal não houve uma caracterização dos métodos de aprendizagem”. (Professora P10). Neste sentido, Melo (2015) argumenta que, apesar de o PNAIC estabelecer sua perspectiva do alfabetizar letrando: “[...] o mesmo carrega consigo propostas metodológicas de diferentes abordagens teóricas, bem como, mantém certa obscuridade quanto às suas proximidades e distanciamentos”. (p.166).

A professora P10 também relata suas impressões acerca das diferentes perspectivas teóricas adotadas pelo PNAIC:

O Pacto para mim é... Eu acho que é uma tenda de circo, eles colocam todas as propostas de trabalho, todas as teorias [...] se você parar, for analisar a bibliografia, tem tudo ali. Tem linguistas, traz a Isabel Solé depois traz o outro que trabalha com consciência fonológica, então é bem complicado. E assim, não que eles não pudessem trazer, mas não há o contraponto entre os autores. Só foi colocado. (Professora P10).

Primeiramente, acerca dos métodos de alfabetização, o PNAIC aborda de modo conciso, nos cadernos da Unidade 3, os métodos de alfabetização, situando em que perspectiva teórica estão embasados, para posteriormente defender a perspectiva do alfabetizar letrando. Contudo, é interessante a crítica da professora, pois a mesma demonstra acreditar que seria necessário, em um curso com o objetivo de discutir a alfabetização na idade certa, abordar mais conteúdos sobre este tema. Assim, ressalta-se que o curso apresentou, como discutido anteriormente, outros aspectos referentes à aprendizagem no início do ensino fundamental, temas que, inclusive, algumas professoras indicam que não foram suficientemente discutidos, sendo assim, compreende-se que tais assuntos eram relevantes. Não obstante, a crítica da participante está em consonância com o estudo de Godoy e Viana (2016), no qual os autores ressaltam, em estudo comparativo do PNAIC com um programa de formação de professores de Portugal, o pouco tempo que foi dedicado no Pacto para a discussão de aspectos específicos da língua. Desse modo, compreende-se que as ressalvas da professora têm fundamento.

Outro comentário da participante P10 diz respeito às diferentes perspectivas teóricas adotadas pelo PNAIC. É possível depreender de sua fala que, para ela, a abordagem de tais autores, no material, foi realizada de modo pouco clara, podendo confundir o cursista, levando-o a entender que determinadas concepções teóricas partiam do mesmo princípio e compreendiam o objeto de estudo da mesma maneira: “É uma tenda de circo, se você parar,

for analisar a bibliografia, tem tudo ali. Tem linguistas, traz a Isabel Solé depois traz o outro que trabalha com consciência fonológica, então é bem complicado”. (Professora P10).

É importante também resgatar que o próprio PNAIC, através do caderno do formador, explicita que o programa irá trabalhar com diferentes perspectivas teóricas e justifica a razão para tal escolha:

Os conceitos, teorias, pressupostos da perspectiva sociointeracionista são focados por meio de textos, mas outras abordagens teóricas são mobilizadas, de modo a ampliar os conhecimentos e aprofundamento em questões específicas do processo de alfabetização. Desse modo, nos textos que tratam da apropriação do sistema de escrita alfabética, são travados diálogos com a perspectiva construtivista. A busca pela articulação entre tal abordagem e o enfoque sociointeracionista ocorre por meio da explicitação dos pressupostos das duas abordagens que são articuláveis (BRASIL, 2012b, p. 30).

Assim, é esclarecido pelo material que a teoria que embasa a proposta do PNAIC é a perspectiva sociointeracionista, não obstante, em relação à apropriação do sistema de escrita alfabético, buscam-se diálogos com a perspectiva construtivista e, ainda destaca-se que a articulação entre as duas propostas ocorre a partir daquilo que é possível dialogar entre as duas concepções. Além disso, convém também destacar que a consciência fonológica, citada pela professora P10 e objeto de crítica em sua fala, não tem relação com o método fônico, mas se constitui em uma habilidade importante na compreensão e apropriação das especificidades do sistema de escrita alfabético, sendo que o autor utilizado pelo PNAIC para introduzir e discutir este tema, Arthur Gomes de Moraes, tem embasamento teórico na perspectiva da Psicogênese da Escrita, de Emília Ferreiro.

Ainda em relação à professora P10 é possível identificar, em sua fala, que possui o conhecimento teórico que embasa sua prática e, deste modo, estabelece um contraponto com o que é proposto pelo PNAIC:

E as atividades dadas não foram nenhuma, nenhuma atividade veio dizer para mim que era algo que eu não conhecia, até porque eles partem muito

do código alfabético, é bem o foco... Então o 1º, 2º ano ficava muito na questão do código alfabético, as letras, depois as frases e aí já não parto desse princípio nas minhas aulas, eu já parto direto do texto (Professora P10).

A professora, portanto, sabe qual é a perspectiva teórica que embasa sua ação didática e a diferencia do que é proposto pelo PNAIC. Sua fala também aborda que o curso não lhe trouxe nenhuma novidade em relação às atividades propostas a serem desenvolvidas com as crianças. Entretanto, pode-se relacionar este desinteresse pelas atividades do programa com a sua compreensão de que o programa e sua prática partem de perspectivas distintas, sendo assim, para ela, inserir tais atividades em seu cotidiano não teria coerência.

Há ainda duas professoras que relatam o tempo (ou a falta dele) como uma limitação do curso. Para elas, esta restrição de tempo implicou na superficialidade com que alguns temas foram discutidos. A professora P6 ressalta que: “As coisas que estavam programadas foram bem discutidas, mas eu poderia explorar ainda mais. [...] Mais atividades, mais direcionamento...”. (Professora P6), assim, assinala que os conteúdos programados foram bem discutidos, mas sentiu a necessidade de mais direcionamento, isto é, de mais sugestões de atividades, de mais recomendações de como propor e desenvolver as aulas. A professora P3 também ressalta que o tempo foi um ponto negativo no programa: “Isso faz com que vários assuntos sejam abordados de maneira superficial”. Sua fala demonstra que, em sua percepção, devido à falta de tempo, os assuntos foram abordados de maneira aligeirada. Considerando as falas das professoras P6 e P3 é possível refletir se houve pouco tempo para reflexão e discussão dos temas propostos ou se o tempo não foi suficiente para a compreensão destes assuntos. Acredita-se que estas duas possibilidades sejam possíveis, visto que houve uma diferença entre as formações de acordo com o trabalho do orientador de estudos, conforme citado pelas próprias participantes, sendo assim, é possível que o tempo tenha sido um delimitador para discussão de alguns temas e, igualmente, a falta

de tempo tenha prejudicado a compreensão aprofundada de determinados assuntos.

A professora P9 tece uma crítica a uma ação específica do programa, que consistia no envio de atividades na plataforma do PNAIC: “Aquilo que a gente tinha que acessar na internet para poder colocar eu achava um pouco no vazio, sabe? Mas a gente sabia. Mandava atividade pela coordenadora e no site respondia pergunta, que era para poder liberar a verba que a gente recebia”. (Professora P9). Deste modo, a participante ressalta que compreendia a finalidade de tal tarefa, contudo, seu comentário é relevante, pois talvez estas atividades poderiam ser compartilhadas com o grupo, induzindo um processo de reflexão das práticas das professoras, contudo, pela fala da entrevistada, é possível depreender que estas atividades eram postadas em um sistema como parte dos requisitos para concluir o curso e, sendo assim, talvez não tivessem um sentido prático para as cursistas.

Tendo discutido as limitações do programa, pretende-se no próximo item expor a discussão dos materiais didáticos do PNAIC, apresentando as impressões das entrevistadas destes instrumentos, bem como se houve a possibilidade para conhecê-lo no curso de formação.

4.2.4. Materiais do PNAIC: espaços para conhecimento e discussão e sua relevância para a alfabetização na perspectiva das professoras.

Reuniram-se nesta categoria as falas acerca dos materiais do PNAIC, especificamente os materiais didáticos, para uso com e pelos alunos do ciclo da alfabetização. Assim, dois elementos foram considerados: se as professoras tiveram momentos, no curso de formação e mesmo em momentos específicos na escola, para conhecer esses materiais (jogos e livros literários) e a inserção destes materiais no planejamento das participantes. Assim, foram selecionados os trechos significativos relacionados ao índice materiais (teóricos e didáticos).

P1: Nas reuniões para manuseio da caixa de alfabetização. [...] auxilia bastante no processo de alfabetização em sala de aula.

P2: Houve momentos nos encontros para conhecer e manusear a caixa de jogos de alfabetização. [...] muito adequado e relevante, que auxilia no processo e na intervenção em sala de aula.

P3: Na maioria das vezes, não. Os momentos de formação são gastos com leitura e debate. Não se gasta muito tempo com o material e com a prática.

P4: exploramos os jogos e os livros sugeridos para leituras. De forma bem dinâmica, jogamos, lemos e discutimos. [...] com certeza, os materiais, como os jogos, são ilustrativos e atraem os alunos pelas imagens e cores. Os jogos trazem pré-requisitos para a alfabetização.

P5: Conhecer e mesmo depois quando veio para a escola em HTPC era mostrado tudo, sempre. Aqui pelo menos na nossa escola sempre foi divulgado esse material. Extremamente. Tanto os livros paradidáticos, material de primeira linha.

P6: Eles mostraram. A gente teve o conhecimento, teve acesso sim, conheceu. Aí teve pessoas que aplicaram na sala de aula e fez a roda e explorou como fez, contou para a gente. Porque nem tudo dava para fazer lá. Então, se eu não me engano, eles distribuíram atividades, a gente aplicou e depois houve uma troca de experiências. Cada um relatando como pode trabalhar tal coisinha que tinha no material. [...] Até o ano passado eu pegava joguinho. Mas esse ano, com essa classe eu não peguei. Porque eu tive que fazer uma alfabetização mais... O joguinho ajuda na alfabetização, mas eu vi que a minha sala nem o joguinho não ia saber jogar [...] Falando no ano passado, usei, gostaram, ajudou, tiveram progresso, dos livros também... Mas dá certo!

P7: Houve. Os livros e os jogos chegaram mais tarde na escola, eu não tenho certeza, mas parece que foi depois que a gente terminou que chegou várias caixas de livros na escola. Os jogos a orientadora parece que levou sim, eu não lembro direito, mas eu acho que chegou sim. Sim, auxilia e você vê interesse, porque se você trabalha, não somente jogado, ele tem um potencial, o jogo foi bem elaborado. Da para ter muito resultado com o jogo. E os livros também. Os livros tem escola que cria ele como se fosse um tesouro, não deixa a gente deixar o aluno tocar, manusear, isso eu acho um erro. Mas eu pego para eu ler para eles, e às vezes eu os deixo ler mesmo sem a escola saber. [...] O material, tem tanto material que eu sei de muitos professores que não utilizam, porque que eu não posso usar? Tanto que

semestre que vem a minha intenção é fazer uma carta para a direção para deixá-los pegarem. Fazer a escrita da carta e eles assumirem a responsabilidade de cuidar do material.

P8: [...] eu acho válido até hoje, foi a distribuição, a farta distribuição de livros de literatura, paradidáticos e também, no curso era nos dado um tempo, sim, para analisar esses livros, trocar experiências, a gente era estimulado a montar planos de aula usando esses livros do Pacto, daí a gente podia trocar no curso o que nós havíamos feito, expor mesmo a nossa prática, ouvir o que o outro havia feito, então foi bastante interessante. [...] eram relevantes tanto os materiais teóricos como os materiais práticos. A gente conseguia trazer para a sala de aula todos. [...] Até porque a gente era estimulada a usar aquele material em sala de aula e depois expor o que nós tínhamos usado e assim por diante. Nós tínhamos tarefa, a gente tinha que usar, o que eu acho correto, você está fazendo um curso, tem que ter algo que vai mexer mesmo com sua prática.

P9: Foi seguido minuciosamente tudo o que foi programado para ser passado nas capacitações, então, a leitura, discussão, com se jogava, os jogos eram feitos em grupo, cada grupo pegava um jogo, quando era época do jogo, quando era época de fazer discussão do livro, qualquer coisa que era apresentado a gente sempre fazia, discussão no grupo e depois, então, aberto com todo mundo. Tinha a reflexão sobre aquele jogo ou aquele material, ou aquele livro. [...]. E como era bom, nos outros anos eu continuei usando. Agora que eu estou com 4º e 5º ano que eu não tenho usado. Mas para as séries iniciais os jogos são muitos bons. Inclusive para os alunos que tem dificuldade nos 4º e 5º anos a gente usa algum material para aqueles alunos que estão na defasagem da aprendizagem. [...] Ele é um complemento, relevante não. Porque não é só esse tipo de material que é primordial para a alfabetização da criança. Ele complementa o trabalho que você faz. Ajudou, mas não é o único, tem muita coisa que a gente faz em sala de aula, ele colabora. É recurso a mais, que é legal usar, mas se não tivesse eu alfabetizaria da mesma maneira.

P10: Todos não. Houve momentos em que a caixa, por exemplo, de livros, veio para a escola, então cada escola recebeu o seu e nós tínhamos por tarefa, a gente tinha de tarefa como aluna do curso, participante do curso, chegar à escola e fazer a análise do material, apreciar e usar. Usar de acordo com o que você acreditava para suas aulas. [...] A gente tinha que apresentar para ela, o trabalho desenvolvido em sala de aula. Ela utilizava na hora da leitura, que ela chamava de leitura deleite. Então ela lia todo início de formação, ela lia. [...] Ótimas leituras, ótimos textos literários, vários autores brasileiros.

Ótimos textos, material riquíssimo, tudo colorido, de ótima qualidade, o material é maravilhoso. Nós adultos nos encantamos, é um mais lindo que o outro. E também tem a caixa da alfabetização, que é os jogos, os jogos também ficaram como convite... Se você andar pelas escolas a maioria das caixas de jogos estão lacradas. Eu tinha uma na minha sala, porque eu pedi. [...] eu lembro que eu levei dois para a minha sala porque eu abri o armário de jogos na escola, tinham mais de cinco caixas lacradas, então eu nem pedi para ninguém, levei duas para a minha sala. O jogo, na formação, só apresentou. [...] Uma meia hora, assim, ninguém jogou, só apresentou. Ah, ela apresentou uma caixa, nós estávamos em um grupo mais ou menos de 30. Se tiver 10 jogos, cada grupo ficou com dois. Então só foi divulgado.

Desse modo, observa-se que uma parcela significativa das participantes (8/10) assinala que houve momentos e espaços nos encontros de formação para conhecer e discutir as possibilidades de uso dos materiais. Entretanto, percebe-se que as dinâmicas de apresentação e envolvimento com o material foram diferentes. Verificando as falas das professoras P1, P2, P4, P6, P8 e P9 infere-se que houve momentos e dinâmicas planejadas, durante os encontros, nos quais o objetivo era que as professoras tivessem o conhecimento do material e suas possibilidades de uso, como, por exemplo, evidencia a professora P4: “De forma bem dinâmica, jogamos, lemos e discutimos”. Aqui fica explícito que houve uma preocupação não apenas com a apresentação e manuseio dos materiais pelas professoras, mas após este processo houve momentos para reflexão e discussão da utilização dos mesmos.

Outra forma de inserir os materiais do PNAIC nos encontros foi a solicitação de atividades, como tarefas, utilizando os jogos ou livros literários infantis, para posterior socialização com os colegas. A professora P8 ressalta que, além de momentos específicos na formação para conhecer e analisar os materiais houve a proposta de tarefas que, posteriormente, eram socializadas: “no curso era nos dado um tempo, sim, para analisar esses livros, trocar experiências, a gente era estimulado a montar planos de aula usando esses livros do Pacto, daí a gente podia trocar no curso o que nós havíamos feito, expor mesmo a nossa prática, ouvir o que o outro havia feito”. (Professora P8). A questão da solicitação de

tarefas como forma de conhecimento, contato e utilização do material (jogos pedagógicos e livros paradidáticos) é também citada pelas professoras P6 e P10.

Já a professora P10 assinala que o momento para conhecer e utilizar o material ocorreu na escola, como forma de tarefa, mas não relata um momento para socialização e discussão das práticas com o uso do material, sejam os jogos ou os livros literários. Neste caso, tem-se mesmo o caráter de tarefa, como requisito para a conclusão do curso: “A gente tinha que apresentar para ela, o trabalho desenvolvido em sala de aula. [...] O jogo, na formação, só apresentou. [...] Uma meia hora, assim, ninguém jogou, só apresentou”. (Professora P10).

Assim, entende-se que esta proposta, além de possibilitar que as cursistas conhecessem o material, também incentivava seu uso em sala de aula e proporcionava um importante momento de socialização e discussão das práticas possíveis com esses materiais. Nesse sentido, compreende-se que a proposição de tarefas a serem realizadas na escola tem relação com algumas estratégias estabelecidas previamente na orientação da formação continuada proposta pelo PNAIC, que tinha como objetivo que a formação fosse um processo contínuo, isto é, a escola também fosse um lócus de formação; bem como pretendia estabelecer uma relação entre teoria e prática. Isto pode ser observado no caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012b), no qual se assinalam duas estratégias que se relacionam aos fatos relatados pelas participantes. A primeira delas é a estratégia de tarefas a serem realizadas em casa e na escola, que de acordo com o material, consiste em:

[...] atividades diversificadas que incluem: Leitura de textos, com registro de questões para discussão; Aplicação de instrumentos de avaliação e preenchimento de quadros de acompanhamento; Desenvolvimento de atividades em sala de aula com base nos planejamentos feitos nos encontros; Análise e produção de material didático (BRASIL, 2012b, p. 29).

Outra estratégia é a análise de recursos didáticos, que não se restringem aos enviados às escolas através da adesão ao PNAIC, mas também outros materiais da escola:

Os recursos didáticos disponíveis nas escolas são potencialmente úteis no processo de ensino e nem sempre são utilizados/potencializados nas escolas. Por meio de situações de análise desses materiais pode-se estimular os usos, dando mais sentido aos programas em que tais recursos são distribuídos (BRASIL, 2012b, p. 32).

Assim, entende-se que as estratégias utilizadas pelos orientadores de estudo estão em consonância com as ações previstas pelo próprio programa, inclusive na forma de apresentar os materiais didáticos. Novamente, reitera-se como as dinâmicas dos encontros podem ter sido diferentes, mesmo sendo o curso realizado na mesma rede, como no caso da SME de Rio Claro. Sendo assim, pode-se relacionar tal fato com o desenvolvimento do trabalho pelo orientador de estudos, ao propor dinâmicas, reflexões, discussões e tarefas para uso do material, o que pode ter permitido que os professores compreendessem os objetivos e as possibilidades de uso dos livros e jogos.

A professora P3, no entanto, esclarece que em seu momento de formação não houve espaço para conhecer, manusear e utilizar os materiais do PNAIC. Ainda, é possível perceber uma insatisfação em sua fala: “Os momentos de formação são gastos com leitura e debate. Não se gasta muito tempo com o material e com a prática”. (Professora P3). A pesquisa desenvolvida por Santos (2015), com professores participantes do curso de formação do PNAIC também demonstra que para 16% dos participantes a formação foi inadequada ou pouco adequada em relação ao enfoque metodológico da formação do PNAIC. Entre as justificativas para esta avaliação está o pouco tempo para falar das práticas das próprias participantes. Assim, observa-se que as professoras sentem a necessidade de expor e discutir suas práticas e, além disso, compreendiam que o PNAIC poderia ser um espaço propício para esta ação, o que não ocorreu de acordo com suas expectativas.

Desse modo, a professora evidencia a dinâmica de seus encontros (leituras e debates) e expõe, de certo modo, uma contrariedade em relação aos princípios do próprio PNAIC, pois se em seus princípios considera a necessidade da análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e planejamentos de aulas e a exposição dialogada (sistematização dos saberes construídos) (BRASIL, 2012b), como é possível um encontro de formação em que as estratégias principais e mais utilizadas sejam a leitura e o debate?

Essas falas de insatisfação em relação à forma de organização do processo de formação podem levar ao questionamento da qualidade do curso e da proposta do PNAIC como um todo, sendo que podem ocorrer como discutido anteriormente, de os momentos de formação se constituírem apenas repasses de informações, sem possibilidades de discussão, pelos professores, de suas próprias práticas, de suas dúvidas, e no caso específico dos materiais didáticos do PNAIC, de críticas e apontamentos de impossibilidades e dificuldades de uso do material.

Outro aspecto muito relevante na fala de duas professoras diz respeito à forma como estes materiais, posteriormente, foram organizados na escola, isto é, onde foram armazenados? Os professores tiveram fácil acesso a este material nas escolas? Eram incentivados a utilizar?

As professoras P7 e P10 relatam esta situação, evidenciando as problemáticas que se criaram em torno destes materiais:

Os livros tem escola que cria ele como se fosse um tesouro, não deixa a gente deixar o aluno tocar, manusear, isso eu acho um erro. Mas eu pego para eu ler para eles, e às vezes eu os deixo ler mesmo sem a escola saber. [...] O material tem tanto material que eu sei de muitos professores que não utilizam, porque que eu não posso usar? Tanto que semestre que vem a minha intenção é fazer uma carta para a direção para deixá-los pegarem. Fazer a escrita da carta e eles assumirem a responsabilidade de cuidar do material (Professora P7).

Neste caso, a professora demonstra sua indignação com o fato de não se permitir que as crianças manuseiem os livros literários infantis recebidos pela escola a partir da adesão ao PNAIC, assim, pode-se inferir que para a professora é importante que seus alunos, em fase de alfabetização, manuseiem os livros, que possam ter este contato com este material cultural. Ainda se destaca em sua fala a proposta de solução que encontrou para esse problema: a escrita de uma carta na qual as crianças irão assumir a responsabilidade e o cuidado pelo material. Deste modo, além do trabalho com a importância do cuidado com o livro, a professora também trabalhará com outro importante conteúdo: a escrita de uma carta, que envolverá a alfabetização e o letramento.

Já a professora P10 relata problemas do mesmo gênero com as caixas de jogos de alfabetização: “Eu tinha uma na minha sala, porque eu pedi. [...] eu lembro que eu levei dois para a minha sala porque eu abri o armário de jogos na escola, tinham mais de cinco caixas lacradas, então eu nem pedi para ninguém, levei duas para a minha sala”. (Professora P10).

Sua fala evidencia que, em algumas escolas, os materiais não foram incluídos no planejamento dos professores e no cotidiano das salas de aula. E o que pode ter motivado ou gerado tal situação? Seria o desconhecimento das possibilidades de uso do material? Seria falta de informação e formação sobre o mesmo? Mas conforme observado nas entrevistas, um número significativo de professoras (8/10) assinala que houve momentos nos encontros de formação para conhecer e manusear os materiais e, até mesmo, foram incentivadas a elaborar planejamentos de atividades utilizando estes recursos.

Pode-se considerar também que não foram todos os professores alfabetizadores que participaram do PNAIC em 2013, já que este ocorreu em forma de convite, sendo assim, este material não era tão familiar para todos os profissionais da rede. Mas, ainda considerando o fato citado pela Professora P10, de encontrar caixas de jogos de alfabetização ainda lacradas, é possível inferir também que as professoras ainda apresentam resistências em modificar e

inserir novos elementos em suas práticas. Isso pode ser esclarecido a partir da fala da professora P9: “Ele complementa o trabalho que você faz. Ajudou, mas não é o único, tem muita coisa que a gente faz em sala de aula, ele colabora. É recurso a mais, que é legal usar, mas se não tivesse eu alfabetizaria da mesma maneira”. (Professora P9).

Em sua fala é possível compreender que ela entende que o material pode trazer contribuições para a aprendizagem dos alunos, mas considera que seria capaz de alfabetizar sem este recurso e ainda assinala que ele é um instrumento a mais, ou seja, que complementa sua prática, mas que sua ação didática pode ser plenamente desenvolvida e apresentar resultados satisfatórios sem a utilização dos mesmos. Assim, infere-se que a resistência em relação à utilização destes materiais reside nesta perspectiva de que as práticas realizadas já são satisfatórias e atendem às necessidades de aprendizagem dos alunos e, portanto, utilizar estes materiais seria um complemento das ações que já são realizadas e, desse modo, não são essenciais.

Outro aspecto a ser considerado é a formação docente sobre a ludicidade, envolvendo sua conceitualização, sua importância para a criança e as contribuições para a prática pedagógica advinda de jogos e brincadeiras. Silveira (2016) ressalta, em sua pesquisa, que os professores indicam desconhecer as possibilidades do lúdico e as formas eficazes de inseri-lo em sala de aula. Sendo assim, convém destacar a fala da professora P10, que assinala que os jogos na formação “[...] só foi divulgado”. Este dado é interessante, pois pressupõe que a professora esperava mais que apenas uma apresentação do material.

Pode-se compreender, ainda, que a resistência em relação à utilização dos materiais, especificamente os jogos de alfabetização tem associação com a concepção de lúdico e o entendimento da inserção de jogos no contexto escolar, especialmente no período da alfabetização, que é considerado um momento importante na vida da criança e que, portanto, deve ser sério.

Acerca da relevância desses materiais no processo de alfabetização, novamente, a maioria das participantes (9/10)

indicou que os materiais são contributivos no processo do ensino da leitura e escrita, afirmando que auxiliam no processo de intervenção em sala de aula; no caso dos jogos, oferecem pré-requisitos para a alfabetização; trabalham com a motivação e interesse dos alunos. Também afirmam que esses materiais podem ser utilizados em sala de aula, isto é, integram-se com os objetivos do período do ciclo da alfabetização.

Desse modo, pretendeu-se observar a inserção dos materiais do PNAIC no planejamento mesmo ainda após o curso, pois há pesquisas que indicam que os professores realizaram as atividades sugeridas e disponibilizadas pelo PNAIC apenas no ano do curso, devido à proposta de tarefas em sala de aula para posterior discussão e trocas de experiências nos grupos de formação, como as próprias entrevistadas assinalaram em suas falas. Assim, como ressalta Manzano (2014), que em sua pesquisa evidencia que os professores muitas vezes deixavam de seguir com sua rotina para inserir tais atividades. É dentro desse contexto e em consonância com a autora que se considera que as modificações nas práticas não ocorrem de modo imediato, mas dependem de um processo reflexivo por parte das docentes, que precisam avaliar se a inserção de tais materiais em sua prática será positiva ou não para a aprendizagem de seus alunos.

Assim, as professoras ressaltam as qualidades dos materiais e evidenciam suas contribuições para a alfabetização. As participantes P1, P2 e P4 assinalam que os materiais didáticos auxiliam os alunos no processo de alfabetização e na intervenção do professor, também apontam que o recurso possibilita a motivação do aluno pela atividade e que os jogos abordam pré-requisitos para a alfabetização, reafirmando sua importância. Já as professoras P5 e P10 evidenciam a qualidade do material, sem fazer menção à sua utilização mesmo após o curso: “Ótimas leituras, ótimos textos literários, vários autores brasileiros. Ótimos textos, material riquíssimo, tudo colorido, de ótima qualidade, o material é maravilhoso. Nós adultos nos encantamos, é um mais lindo que o outro”. (Professora P10).

A professora P8 ressalta que: “eram relevantes tanto os materiais teóricos como os materiais práticos. A gente conseguia trazer para a sala de aula todos”. Assim, é possível inferir que a professora conseguiu estabelecer uma relação entre teoria e prática com os materiais, compreendendo que os materiais práticos tinham embasamento no material teórico do PNAIC, por isso, afirmando que conseguia trazer para a sala de aula tanto os materiais práticos quanto os materiais teóricos.

As falas das professoras P6 e P7 abordam importantes elementos sobre a utilização dos materiais mesmo após a finalização do curso, indicando que a inserção destes recursos é ainda realizada em seus planejamentos:

Até o ano passado eu pegava joguinho. Mas esse ano, com essa classe eu não peguei. Porque eu tive que fazer uma alfabetização mais... O joguinho ajuda na alfabetização, mas eu vi que a minha sala nem o joguinho não ia saber jogar [...] Falando no ano passado, usei, gostaram, ajudou, tiveram progresso, dos livros também... Mas dá certo!. (Professora P6).

Sua fala indica que utilizou os materiais do PNAIC em outros anos, tanto os jogos como os livros literários, e ressalta sua contribuição neste sentido. Mas também indica as especificidades de cada turma, ressaltando que no ano da realização da entrevista precisou abdicar do uso dos jogos para iniciar um processo de aprendizagem mais intensivo, devido aos problemas de aprendizagem encontrados na sala, pois em sua avaliação, as crianças não teriam capacidades e habilidades necessárias para jogar. Assim, infere-se que os professores também precisam observar as necessidades específicas de cada turma e, necessariamente, de cada criança, para então verificar quais as estratégias mais adequadas para o trabalho. Além disso, o discurso da participante P6 expressa que o ensino controlado, centrado nas atividades sistematizadas é o que ainda prevalece no âmbito da alfabetização.

Já a professora P7 assinala que o material “[...] auxilia e você vê interesse, porque se você trabalha, não somente jogado, ele tem um potencial, o jogo foi bem elaborado. Dá para ter muito resultado

com o jogo. E os livros também”. Assim, é possível compreender que a professora utilizou tais materiais em sua prática, ao reconhecer a qualidade dos jogos e livros paradidáticos e afirmar que os mesmos possuem um potencial, logo, infere-se que a participante obteve resultados satisfatórios na aprendizagem dos seus alunos a partir da utilização destes recursos.

Isto posto, é possível identificar nas falas das entrevistadas que esses materiais disponibilizados através do programa não foram utilizados apenas no ano de realização do curso, mas ainda são utilizados em seu cotidiano, de acordo com a necessidade de seu planejamento. Desse modo, entende-se que tal fato, ou seja, a utilização desses materiais ainda seja uma escolha das professoras que participaram do programa justamente por terem compreendido que podem contribuir no processo de aprendizagem dos alunos.

No próximo item pretende-se expor e discutir um aspecto específico desta pesquisa, que é a ludicidade. Sendo assim, em um primeiro momento, serão expostas e discutidas as concepções e ideias que as professoras têm acerca do lúdico para, posteriormente, discutir o que pensam sobre a utilização de recursos lúdicos no período da alfabetização.

4.2.5. Ludicidade: o que pensam as professoras sobre o lúdico?

Nesta categoria serão expostas as discussões acerca da ludicidade realizadas com as professoras durante as entrevistas. Para uma melhor organização da exposição e da discussão, serão elaboradas duas categorias sobre o lúdico, uma sobre a concepção ou ideias que as professoras têm sobre o lúdico, e outra, acerca da avaliação dos recursos lúdicos no período da alfabetização, sendo os materiais do PNAIC ou não, que as professoras fizeram após a participação no curso de formação, assinalando sua contribuição para alfabetização. Assim, compreende-se que estas duas categorias estão intimamente relacionadas. Para a seleção dos trechos que irão compor a análise, utilizamos o índice lúdico, com

o foco na concepção ou nos trechos que as professoras relatavam suas ideias acerca da ludicidade.

P1: é um recurso didático dinâmico que garante resultados eficazes na educação. [...] ele é essencial no processo de alfabetização do ciclo 1.

P2: O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana e se caracteriza por espontâneo, funcional e satisfatório.

P3: Extremamente necessário, desde que esteja atrelado à atividades que possibilitem ao aluno, após o lúdico, registrar, grafar e usar também a linguagem escrita.

P4: aprender com o lúdico, traz uma leveza para os alunos, principalmente aqueles que têm alguma dificuldade em aprender. O lúdico traz uma forma prazerosa em aprender, a intervenção do professor através de jogos, pode ser abordada de diferentes maneiras. [...] um excelente recurso para a aprendizagem.

P5: Eu acho que com criança não funciona se não tiver um pouco de ludicidade, se a aula não for lúdica. Quando eu falo aula lúdica, como eu disse anteriormente, que a gente estava discutindo, não é só focar na brincadeira. É uma aula prazerosa, desafiante, instigante... Isso é lúdico e sim, pode ter momentos que tenha jogo, que tenha brincadeira, mas tem que ser uma aula prazerosa, daí sim, lúdica. [...] A criança tem que vir para a escola, ela tem que ser feliz nesse momento e ser feliz não significa só brincar. Ninguém disse que estudar é só brincadeira. Estudar é coisa séria, mas pode ser agradável. [...] E ser lúdico no sentido de eu poder interagir, de eu está aprendendo nas interações [...] isso é lúdico, enquanto você estabelece melhora os laços de relacionamento e de trocas, isso é lúdico. [...] Então o lúdico ele favorece a relação, está diretamente ligado à afetividade.

P6: [...] eles aprendem muito mais rápido e fica muito gostosa a aula, sai daquela mesmice. [...] Eu observei que crianças que apresentavam certa dificuldade de aprendizagem tanto em língua portuguesa quanto em matemática, quando a gente passou a usar o lúdico, principalmente em matemática, elas demonstraram um grande avanço, elas conseguiram uma aquisição maior da aprendizagem, compreenderam melhor o que estava sendo trabalhado em sala de aula com o uso do lúdico.

P7: Eu acho que no 1º ano quase todo o tempo é o lúdico, a gente trabalha. Não brincadeira, mas uma forma, a forma da gente passar já não é aquele sério, fechado, engessado. A forma que a gente passa para eles é deixar ele livre, livre para expressar o que ele pensa sobre a escrita, ele criar em cima da escrita [...] Eu acho que não dá para trabalhar sem considerar o lúdico, sem inserir ele. Porque a criança, se você a engessa no 1º ano, o sistema, você pode matar, por que mata? A criança começa a ficar com medo de errar, medo de arriscar, medo de fazer. [...] então a forma nossa de trabalhar já não é... é um lúdico meio embutido. A professora já tem que ter aquele manejo, né! Não somente nos jogos, mas nas atividades todas envolvidas com ele, que aproxime ele...

P8: Eu considero sim que dá para trazer o lúdico na sala de aula, porém, eu não consigo ver o lúdico simplesmente um brincar livremente [...] Tem que ser aquele lúdico planejado, não aquele lúdico tempo livre, ó, coitadinhos, eles precisam brincar! Eu não consigo ver dessa forma. Queira ou não, é um espaço escolar, é um espaço que tem um foco pedagógico então, o lúdico tem que estar presente, inclusive por conta da faixa etária das crianças, mas eu não preciso fazer isso sem vincular com um alvo, um objetivo pedagógico. E o Pacto ajuda nisso, ele tem livros de literatura que só de ler você já está brincando, então eles são lúdicos, eles são muito divertidos. [...] então, eu acredito no lúdico sim, mas eu acho ilusão achar que vai ser sempre 100% lúdico, até porque o que é lúdico para um não vai ser para o outro.

P9: [...] é dessa maneira que vai trazer a aprendizagem, vai fixar o conteúdo desse aluno. É significativo. [...] Principalmente agora que nós estamos com as crianças muito pequenas na área da alfabetização. Então quando você entra com o lúdico eles vão aprender brincando, e isso é muito legal. O lúdico com uma aprendizagem vinculada e cobrasse não só o brincar por brincar, mas um brincar com a aprendizagem, com os conteúdos que tem ser trabalhados para a alfabetização eu acho que nós teríamos menos problemas no 1º ano como nós temos agora.

P10: [...] eu compreendo o lúdico quando a criança ela tem a oportunidade de interagir com os objetos que estão ao redor dela, ao seu redor. E dali conceituar conhecimentos. Por exemplo, na caixa do Pacto lá tem jogo da memória, formar frases a partir de sílabas, então naquele momento, você traz um jogo para a criança e você quer que ela, você quer trabalhar com ela ou entender como ela está entendendo o que é sílaba, na hora daquela atividade, no concreto, aquela atividade lúdica você interagir com ela. [...] a criança precisa ser livre em alguns momentos, e mesmo nesse momento de... Livre, nós educadores, não é para sentarmos e fazer outra coisa, é observar

como a criança esta interagindo com aqueles objetos que tem. [...] Então nesses momentos de brincadeira é onde você consegue ver a questão do vocabulário, se essa criança utiliza o vocabulário de maneira adequada, interação social, sim o tempo todo nisso. [...] Não foi discutido o que é lúdico, só falou atividades lúdicas, então a gente volta a cair naquela, o lúdico. Dar-se a impressão assim, que tudo que sai do papel é lúdico, não estou usando o papel, já é lúdico.

Nesta categoria pretendemos explorar a conceituação que as professoras participantes têm do lúdico. Convém ressaltar que não se pretende iniciar uma discussão na busca pela definição mais correta acerca desta temática, mas sim, expor suas ideias e articular tais assertivas às concepções do PNAIC, dessa forma observando se os dois discursos (PNAIC e as concepções das professoras) coadunam.

Primeiramente, pode-se notar que um maior número de professoras (9/10) associa a ideia de ludicidade e atividades lúdicas ao processo de ensino. Assim, as participantes expressam as possibilidades de trabalho com a ludicidade e o processo de alfabetização, bem como outras áreas do conhecimento. Convém destacar algumas falas para a compreensão e melhor discussão de seu conteúdo, pois apesar de boa parte das participantes tecerem essa associação entre ludicidade e atividades escolares, é possível perceber diferentes perspectivas, que se relacionam às suas vivências e experiências. A professora P1 assinala que o lúdico é um “[...] recurso didático dinâmico que garante resultados eficazes na educação”. Desse modo, infere-se que, quando a professora conceitua a ludicidade enquanto um recurso didático, compreende-o dentro de um contexto específico, os espaços destinados à aprendizagem, portanto, com uma finalidade singular, um instrumento para o auxílio do processo ensino e aprendizagem. E esta ideia é ainda reforçada quando a professora salienta que tais recursos garantem resultados eficazes na educação, ou seja, tais instrumentos são utilizados com uma intencionalidade e, além disso, sua fala também pode indicar a sua relação com a ludicidade em sala de aula, ao obter resultados satisfatórios com a utilização do lúdico.

Outra professora que também traz em seu relato suas experiências com o lúdico é a participante P6, ao afirmar que “[...] quando a gente passou a utilizar o lúdico [...] elas demonstraram um grande avanço”. Novamente, tem-se a questão da ludicidade associada ao processo de aprendizagem, não obstante, esta fala resgata um processo vivenciado pela entrevistada, e assim, sua afirmativa de que o lúdico é um importante recurso na aprendizagem está ancorada em situações reais vivenciadas em sala de aula.

Já a professora P4, ainda nesta perspectiva de resgate das experiências pessoais e profissionais na conceituação de lúdico, aborda outro aspecto em relação à utilização deste recurso como auxiliador dos processos de aprendizagem, que é o trabalho específico com os alunos que têm alguma dificuldade: “[...] traz uma leveza para os alunos, principalmente aqueles que têm alguma dificuldade em aprender”. (Professora P4). Pode-se inferir que a professora compreende a importância de utilizar o lúdico com estes alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem devido ao seu caráter motivador, pois como ela afirma, este recurso proporciona momentos de leveza em sala de aula. Isto é, torna o trabalho com estes estudantes que possuem alguma dificuldade, de certo, mais prazeroso.

Considerando as falas das professoras P1, P4 e P6 observam-se que elas ressaltam a importância da ludicidade nos processos de aprendizagem, conceituações baseadas em suas próprias experiências profissionais. Tal conceituação da ludicidade está em consonância com a proposta do PNAIC, isto é, essa compreensão é também recorrente nos cadernos que discutem esse tema, como se pode averiguar no seguinte trecho: “Diversos estudos abordam a ludicidade e a aprendizagem como complementares, ressaltando a ideia de que o lúdico no seu papel de instrumento auxiliar e complementar da educação, representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar”. (BRASIL, 2012f, p.11).

Ainda, de acordo com Monteiro (2015) há várias referências no material ao jogo e a outras atividades lúdicas como instrumentos que podem contribuir no processo de alfabetização e afirma que, nos

cadernos teóricos, objetiva-se demonstrar ao alfabetizador que a ludicidade pode ser um suporte que auxilie no processo de aprendizagem, sendo, portanto, um recurso didático do professor. Sendo assim, a autora ressalta que os cadernos do PNAIC que discutem a ludicidade procuram “[...] esclarecer aos professores alfabetizadores que o jogo está sendo considerado como um suporte para auxiliar as crianças no processo de apropriação do sistema de escrita alfabético, elencado como um recurso didático para o trabalho do professor em sala de aula”. (MONTEIRO, 2015, p. 95).

Antes de avançar em outras discussões, convém retomar a fala da professora P7, ainda na perspectiva da conceitualização do lúdico. A participante afirma que:

Eu acho que no 1º ano quase todo o tempo é o lúdico, a gente trabalha. Não brincadeira, mas uma forma, a forma da gente passar já não é aquele sério, fechado, engessado. [...] então a forma nossa de trabalhar já não é... é um lúdico meio embutido. A professora já tem que ter aquele manejo, né! Não somente nos jogos, mas nas atividades todas envolvidas com ele.

Nesta fala observa-se uma tentativa de construção de conceitualização acerca do lúdico, no qual a professora busca demonstrar que compreende a ludicidade não apenas quando utiliza jogos e/ou brincadeiras, mas demonstra entender que a ludicidade tem relação com a postura adotada pelo professor, que seria, portanto, uma postura lúdica, como ela ressalta no trecho “A professora já tem que ter aquele manejo”.

Desse modo, para a participante, mais do que inserir atividades relacionadas às brincadeiras, a ludicidade deve estar em todas as ações desenvolvidas pelo docente em sala, para que a aprendizagem dos alunos se efetive em um ambiente em que ele tenha possibilidades de questionar, construir o pensamento, opinar, errar, enfim, se colocar como aluno ativo em sala de aula, e não um ser passivo, que está na escola apenas para receber as informações prontas advindas do professor.

Ainda acerca das concepções das professoras, observa-se que as professoras P2, P5 e P10, apesar de construírem suas definições

de lúdico de modos diferentes, distanciam-se da visão da ludicidade e sua restrita relação com a aprendizagem. A participante P2 constrói uma conceitualização de lúdico que abrange uma ideia de cultura, isto é, o lúdico enquanto atividade essencialmente humana: “O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana e se caracteriza por espontâneo, funcional e satisfatório” (Professora P2).

Como é possível perceber, sua ideia de lúdico não expressa relação com a aprendizagem e com o contexto escolar, mas a professora afirma que esta é uma atividade essencial do ser humano e, ainda, qualifica esta atividade enquanto espontânea e satisfatória, ou seja, não depende do contexto escolar para ocorrer e pode proporcionar prazer para o sujeito. Brougère (1998), ao trabalhar com a ideia de cultura lúdica, oferece elementos para refletir acerca da fala da professora P2. Assim, ao afirmar que a ludicidade compõem as atividades essenciais do ser humano, pode-se inferir que, para a professora, inserir-se em atividades lúdicas é uma necessidade da criança, não obstante, a partir de Brougère (1998), pode-se entender que esta necessidade citada pela entrevistada surge a partir da imersão desta criança em seu ambiente cultural:

Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças. Não se trata aqui de expor a gênese do jogo na criança, mas de considerar a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, torna-o o possível e faz dele, mesmo em suas formas mais solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica (BROUGÈRE, 1998, p. 2).

Ainda que a professora não cite que compreenda atividades lúdicas como jogos e/ou brincadeiras e seja este tema trabalhado por Brougère (1998), entende-se que este trecho contribua na assimilação da ideia que a professora desenvolveu da ludicidade

enquanto atividade essencial humana, sendo esta essencial porque está inserida dentro de um contexto cultural.

Já as professoras P5 e P10 expressam ideias diferentes e abordam questões importantes, ainda que suas concepções de lúdico aproximem-se da sua utilização no contexto escolar. A entrevistada P5 afirma que: “E ser lúdico no sentido de eu poder interagir, de eu está aprendendo nas interações [...] isso é lúdico, enquanto você estabelece melhora os laços de relacionamento e de trocas, isso é lúdico. [...] Então o lúdico ele favorece a relação, está diretamente ligado à afetividade”. A professora P5 versa sobre uma questão relevante em relação ao lúdico, que é a interação. Assim, observa-se que a participante também se distancia da conceitualização de lúdico em torno de jogos e/ou brincadeiras e define como lúdico as atividades que podem proporcionar as interações, os questionamentos, as trocas de ideias e pensamentos com os colegas, ou seja, aquilo que seja capaz de mobilizar o aluno. Novamente, tem-se a relação da ludicidade e o papel do sujeito ativo. É notável também que a professora, de certo modo, não tem sua fala centrada na relação da ludicidade com os processos de aprendizagem.

Neste sentido, pode-se inferir que a fala da professora também remete a uma ideia de ludicidade relacionada, de certo modo, a ideia de prazer, de satisfação. Ainda que esta satisfação não seja relativa a jogos e brincadeiras, mas às propostas de outras ações e atividades que possibilitem ao sujeito satisfação em estar e atuar no ambiente escolar. Tal conceitualização está em consonância com os pressupostos do PNAIC em relação à ludicidade, pois como afirma Monteiro (2015) “[...] a perspectiva adotada no material do PNAIC é de que o lúdico não deve restringir-se aos jogos, mas sim a situações prazerosas” (p. 99).

Já a professora P10 também aborda um importante assunto acerca da ludicidade, ainda que sua conceitualização esteja relacionada ao contexto escolar: “[...] eu compreendo o lúdico quando a criança ela tem a oportunidade de interagir com os objetos que estão ao redor dela, ao seu redor. E dali conceituar conhecimentos”. Assim como a professora P5, a professora P10

ressalta a relevância da interação, neste caso com o objeto. Deste modo, pode-se inferir, também, que a professora P10 se afasta de uma concepção de lúdico restrita apenas aos jogos e/ou às brincadeiras, pois se compreende que este objeto pode ser, inclusive, a linguagem. Com isto, observa-se que as professoras possuem ideias sobre o lúdico que são distintas entre si, em que algumas possuem aproximações e outras são mais distantes, contudo, não se pode deixar de ponderar que todas estas concepções se refletem nas ações desenvolvidas em sala de aula por estas profissionais, isto é, a forma como compreendem o lúdico, de algum modo, pode interferir na forma como entendem e inserem ações lúdicas em sala de aula.

Deste modo, entende-se que professoras que compreendem o lúdico em uma perspectiva do prazer e do divertimento entenderão que haverá atividades lúdicas em suas salas quando essas ações remetam ao prazer; já quem compreende o lúdico enquanto um importante processo de interação seja com o outro ou com os objetos, verá possibilidades de ludicidade nas atividades que envolverem interações, que não se limitam aos jogos e às brincadeiras. Portanto, é a perspectiva da concepção que determina a incidência de atividades lúdicas em sala. Para corroborar com esta compreensão, tem-se um trecho de Brougère (1998) que situa, em seu estudo acerca do jogo na perspectiva da cultura lúdica, a compreensão de quando ocorre o jogo: “Para que uma atividade seja um jogo é necessário que então seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que se têm dessa atividade” (p.2). Logo, a compreensão da inserção de atividades lúdicas em sala de aula está relacionada à forma como estas professoras compreendem o lúdico. Esta questão será mais bem discutida na categoria 4.2.6.

Como citado anteriormente, um número significativo de professoras partilha de uma compreensão em comum em relação à ludicidade, isto é, associam-na à questão da aprendizagem escolar. Contudo, as falas de duas participantes se destacam neste contexto, pois é possível apreender que, para elas, o lúdico só faz sentido

dentro do espaço escolar se contextualizado às atividades devidamente planejadas com objetivos didáticos. Assim, as assertivas das professoras P3 e P8 apresentam essa preocupação com a inserção da ludicidade na escola: “[...] desde que esteja atrelado a atividades que possibilitem ao aluno após o lúdico, registrar, grafar e usar também a linguagem escrita”. (Professora P3). “Eu não consigo ver o lúdico simplesmente um brincar livremente [...]. O lúdico tem que estar presente, inclusive por conta da faixa etária das crianças, mas eu não preciso fazer isso sem vincular com um alvo, um objetivo pedagógico.”. (Professora P8).

Desse modo, compreende-se que estas professoras (P3 e P8) distanciam-se de uma perspectiva que entende a ludicidade como elemento central de suas práticas, mas são recursos utilizados com objetivos e em momentos específicos de suas aulas. Outras pesquisas também indicam esta perspectiva, da importância do lúdico e sua utilização: “[...] a ideia de se trabalhar com o lúdico no espaço escolarizado aparece como algo positivo, mas não como fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (STABENOW, 2011, p. 120). Essa ideia fica mais clara quando a participante P3 afirma que os jogos e outras atividades lúdicas, no processo de aprendizagem “Auxiliam, mas não é tudo”. (Professora P3). Assim, evidencia-se a concepção de que o lúdico enquanto uma atividade que pode ser secundária no espaço escolar, pois é necessário propor outras atividades para o desenvolvimento das aprendizagens, atividades estas geralmente relacionadas ao trabalho sério e intelectual.

Outro aspecto diz respeito à compreensão da necessidade da inserção do lúdico na escola apenas devido à faixa etária das crianças, relacionando a questão da ludicidade e da infância, como é possível observar na fala da professora P8: “O lúdico tem que estar presente, inclusive por conta da faixa etária das crianças”. Assim, infere-se que a ludicidade é compreendida e inserida como um ato de respeito à infância, entendendo que as crianças gostam destas atividades (trabalho com a motivação e o prazer), mas não se compreende ou se desconhece as possibilidades de

desenvolvimento e aprendizagem através das brincadeiras e das interações que esta possibilita. Em pesquisa acerca das concepções e práticas docentes sobre o brincar em turmas do 1º ano do ensino fundamental, Silveira (2016) também revela que as professoras participantes assinalam a necessidade de utilizar a brincadeira devido à faixa etária das crianças e comentam que o brincar envolve o prazer e a motivação.

Assim, compreende-se que as participantes concebem tais atividades enquanto recursos que podem contribuir no seu fazer docente, isto é, tendo estabelecido os objetivos de sua ação pedagógica, as atividades lúdicas podem ser os instrumentos que lhes permitam alcançar tais objetivos. Contudo, dessas falas é possível também apreender que o brincar livre, sem esse caráter pedagógico não é percebido como uma possibilidade pelas docentes, que consideram essencial a definição de objetivos de aprendizagem para tais atividades.

Isto posto, Monteiro (2015) ao abordar essa perspectiva em seu trabalho, denomina essa concepção como visão adultocêntrica do lúdico. A autora justifica a utilização desse termo ao afirmar que são os adultos que buscam dar um sentido às atividades lúdicas e, assim, indicar as possibilidades de aprendizagem através de tais recursos é uma forma de buscar oferecer um significado para a ludicidade no contexto escolar. A autora ainda ressalta que, dentro desta perspectiva de trabalho com a ludicidade, ou seja, na compreensão adultocêntrica, atividades livres, nas quais os alunos têm momentos e materiais para criar e explorar são deixados de lado em detrimento a essas atividades lúdicas com objetivos de aprendizagem, especificamente em relação à alfabetização.

As assertivas das professoras P3 e P8 ainda remetem a uma discussão realizada no capítulo 2, que diz respeito à oposição jogo e trabalho – no caso do contexto escolar, atividades sistematizadas e atividades lúdicas – e como isso se concretiza dentro do espaço escolar. Logo, procurar atribuir ao jogo ou a outra atividade lúdica uma função e/ou uma contribuição à aprendizagem infantil consiste em uma forma de tornar tais momentos produtivos e com

resultados positivos para os alunos, ou seja, a compreensão da ludicidade nesta visão adultocêntrica é um meio de inseri-lo na escola sem perder o caráter profícuo dessa instituição.

Desse modo, retoma-se a ideia de que é a concepção de lúdico que determina a forma como as atividades lúdicas são inseridas em sala de aula. Portanto, pode até ser que as professoras desenvolvam outras ações em seu cotidiano, como possibilitar o desenvolvimento de atividades que envolvam a interação, o questionamento pelo aluno, o processo de interação com objetos diversos, mas podem não compreender tais ações como lúdicas.

Além da questão da articulação entre ludicidade e aprendizagem, é também possível observar que uma parcela considerável das participantes (6/10) associa a ludicidade ao prazer ou às situações que proporcionam divertimento. Ainda, relacionam que, o lúdico, ao proporcionar alegria, possibilita uma aprendizagem mais significativa aos alunos e torna o processo de ensino mais eficiente, como ressaltam as professoras P6 e P9: “Eles aprendem muito mais rápido e fica muito gostosa a aula”. (Professora P6). “É o lúdico que vai trazer a aprendizagem, vai fixar o conteúdo desse aluno. É significativo”. (Professora P9).

Logo, fica evidente que, para as participantes, a ludicidade relaciona-se às atividades prazerosas e que permitem articular a aprendizagem. Novamente, as concepções das professoras se relacionam com a perspectiva adotada pelo material de formação, para o qual a ludicidade não se restringe a jogos e brincadeiras, mas às situações prazerosas, como por exemplo, a leitura de um trava-línguas, que pode proporcionar além do divertimento, reflexões sobre a linguagem escrita. Assim, pode-se observar que esta é também uma discussão realizada nos cadernos do PNAIC que abordam o tema da ludicidade.

Como já reiterado, o PNAIC, ao buscar a definição de lúdico, indica que este não se encerra em jogos e em brincadeiras, mas pode estar em outras atividades desenvolvidas no cotidiano escolar: “[...] o significado de lúdico não pode estar restrito apenas aos jogos e brincadeiras. Seria preciso associá-lo a alegre, agradável, que o

indivíduo faz de forma livre e espontânea” (BRASIL, 2012f, p. 14). E ainda complementa que: “[...] uma atividade lúdica pode ser um jogo, uma brincadeira ou qualquer outra situação que dê prazer, sensação de plenitude” (BRASIL, 2012f, p. 15).

Assim, pode-se entender a aproximação que as professoras estabelecem entre o lúdico e a necessidade de sua inserção devido à faixa etária da criança, relacionando à questão do prazer e do interesse do estudante por estas atividades. Contudo, o caderno também aborda as habilidades que são trabalhadas quando o lúdico é inserido na rotina: “Por meio de atividades lúdicas, inúmeras competências e habilidades são estimuladas, entre elas, as habilidades do pensar lógico, como analisar a situação, formular uma hipótese, validar a hipótese ou não junto com o grupo ou com o professor” (BRASIL, 2012f, p. 15). Logo, infere-se que o programa PNAIC não restringe a discussão do lúdico ao prazer e ao divertimento, sendo assim, compreende-se que os professores ainda precisam superar apenas esta visão para compreender sua relevância no contexto da educação.

Isto posto, apreende-se que as participantes partilham da mesma concepção assimilada pelo material de formação PNAIC. Contudo, convém também salientar a compreensão de Vygotsky (2008) acerca do tema, sendo ele um dos autores que embasam a proposta formativa do PNAIC, especificamente a seção que aborda a ludicidade. Para o autor, definir a ludicidade pelo princípio do prazer não seja o mais correto, visto que nem sempre esse tipo de atividade proporciona divertimento ao sujeito. Segundo o autor, há jogos que podem gerar a insatisfação, já que o resultado esperado não é o alcançado, bem como atividades que têm caráter competitivo.

Com isso não se desconsidera as assertivas das participantes, bem como os constructos teóricos do PNAIC, pois a ludicidade também abrange a questão do prazer, da motivação e do divertimento, não obstante, considera-se que é relevante que os professores tenham essa clareza quanto à ludicidade e suas possibilidades, que não se restringem ao prazer e, portanto, tais

recursos tornam-se empobrecidos quando observados apenas desta perspectiva.

Nesse contexto pode-se resgatar a fala da professora P10, que ressalta que, apesar de o PNAIC abordar a temática do lúdico, tal discussão ainda precisa ser mais aprofundada: “Não foi discutido o que é lúdico, só falou atividades lúdicas, então a gente volta a cair naquela, o lúdico. Dar-se a impressão assim, que tudo que sai do papel é lúdico, não estou usando o papel, já é lúdico”. (Professora P10).

Desse modo, a partir do discurso da participante, compreende-se que o PNAIC, enquanto um curso de formação continuada de professores contribui ao abordar tal temática, principalmente quando há pesquisas que indicam que os professores têm uma carência em sua formação em relação a esse assunto, tanto na formação inicial quanto na continuada (SILVEIRA, 2016). Entretanto, observa-se que a abordagem em relação à ludicidade ocorreu no âmbito das possibilidades de aprendizagem através desse recurso, especialmente no período da alfabetização. Sendo assim, a exploração acerca da temática do lúdico poderia ocorrer para além de sua possibilidade enquanto recurso para aprendizagem dos alunos, mas considerando seu aspecto enquanto parte da cultura humana.

Esta questão da falta de conhecimentos aprofundados sobre o lúdico e sua implicação na forma de compreendê-lo e inseri-lo no contexto escolar foi também objeto de estudo de Espiridião (2015). A autora, que realizou entrevistas com professoras da educação infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, afirma que as professoras não compreendem os jogos e brincadeiras como recursos metodológicos que podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Silveira (2016) também assevera que algumas participantes de sua pesquisa indicam a dificuldade em compreender e trabalhar com o lúdico e apontam como uma das causas à falta de formação nessa área.

Assim, reitera-se a importância do PNAIC para a inserção das discussões acerca da ludicidade no contexto escolar, ainda que grande foco tenha sido dado às atividades lúdicas e à compreensão

do lúdico enquanto ações que envolvem o prazer o divertimento, pela leitura do material (cadernos de formação) observa-se que outras perspectivas foram abordadas, como as possibilidades de aprendizagem através do lúdico.

Há ainda outro aspecto abordado pela professora P10 que é possível discutir, que diz respeito à postura do professor ao planejar situações que envolvem a ludicidade:

[...] e mesmo nesse momento de... Livre, nós educadores, não é para sentarmos e fazer outra coisa, é observar como a criança está interagindo com aqueles objetos que tem. [...] Então nesses momentos de brincadeira é onde você consegue ver a questão do vocabulário, se essa criança utiliza o vocabulário de maneira adequada, interação social, sim o tempo todo nisso. (Professora P10).

Desse modo, pode-se compreender que a fala da professora tem relação com a intencionalidade da ação com o lúdico, ou seja, quais são os objetivos que o professor tem ao propor situações de atividades lúdicas, sejam elas jogos e brincadeiras ou outras ações, e como o professor deve observar tais atividades para atingir os objetivos propostos. Assim, infere-se que a professora P10 parte do princípio da inserção da ludicidade para fins didáticos, ainda que cite também a relevância do brincar livre e a igual importância do olhar atento do educador nestes momentos.

Essa fala da participante P10 acerca do olhar do professor nos momentos de atividades lúdicas também tem embasamento nos pressupostos dos cadernos do PNAIC. Os textos abordam a necessidade de o professor ser um mediador no processo de aprendizagem do aluno: “[...] é possível afirmar que o professor pode ser um mediador da atividade lúdica. Em determinadas situações, mesmo sendo escolares, ele não precisa ser o centro do ensino, mas também não precisa ser passivo, mas sim, um mediador” (BRASIL, 2012f, p. 14). Assim, esse olhar intencionado para as atividades lúdicas, mesmo as consideradas livres, tem embasamento nos objetivos expressos pelo programa, da perspectiva de um professor mediador das ações em sala de aula.

Isto posto, observa-se que as professoras têm concepções acerca do lúdico que se aproximam dos pressupostos trabalhados nos cadernos de formação do PNAIC, principalmente no que diz respeito à relação do lúdico com o prazer, o divertimento e às ações espontâneas, relacionadas às brincadeiras livres e à criação, e também a correlação das atividades lúdicas e sua contribuição ao processo de aprendizagem, especialmente no período da alfabetização. No próximo item pretende-se apresentar as discussões realizadas com as participantes sobre a avaliação que fizeram sobre os materiais lúdicos do PNAIC, especificamente os jogos de alfabetização, no sentido de apreender se as professoras compreendem se tais recursos contribuem ou não para a alfabetização.

4.2.6 Sobre a avaliação de recursos lúdicos no processo de alfabetização e os materiais disponibilizados pelo PNAIC.

Nesta categoria pretendeu-se verificar qual a avaliação que as professoras fizeram dos materiais do PNAIC, especificamente os jogos de alfabetização, que podem ser considerados os materiais lúdicos do programa, e de sua contribuição para a sua prática. Algumas professoras relatam a contribuição de outros materiais considerados lúdicos (como os livros paradidáticos do programa), bem como suas dificuldades de trabalho com estes materiais. Assim, para a construção desta categoria foram considerados os trechos significativos seguindo o índice lúdico, com o foco nas falas acerca das contribuições destes materiais para a alfabetização.

P2: A caixa de jogos de alfabetização vem de encontro ao processo de alfabetização, abrindo um leque de possibilidades, enriquecendo atividades de leitura e escrita.

P4: [...] ele traz jogos que servem como pré-requisitos para a alfabetização, assim como a aprendizagem da leitura e escrita.

P5: Os jogos mais para a matemática, mas para a linguagem escrita são os tipos de projetos que foram sugeridos, textos e tal. Que são extremamente lúdicos também, porque se você traz uma história agradável, se você traz uma poesia, se você traz um projeto interessante. [...] E que pode fazer uma aprendizagem de uma maneira mais agradável, menos cansativa e entediante para a criança pequena, mas não pode ficar só nisso também, tem que ter uma amarração, tudo é trabalhado na oralidade [...] Tudo tem que ser com interação, senão não faz sentido você largar o jogo ali na mão da criança, quanto o de linguagem quanto o de matemática.

P6: Contribuem, só que eu vou falar para você, é aquela coisa, eu não vou falar para você que eu utilizei muito, eu poderia explorar muito mais, mas o pouquinho que eu usei eu consegui ver que a criança conseguiu avançar.[...] A gente sempre vai para o lado tradicional, é mais fácil, é mais cômodo e a gente sabe que vai dar o resultado, tarde ou não, a gente não quer arriscar.

P7: Sim! Eu uso no projeto também. Tanto para alfabetizar quanto para quem tem dificuldade. [...] Você vê como que ajuda. É ele que está refletindo sobre a escrita dele, o que ele vai usar ali. Eu fico encantada com isso! [...] Pra eles é muito mais prazeroso [...] eles daí não têm medo de errar, porque é o amigo que ta ali do lado dele e ele corrige a dele.

P8: Usei bastante! Então, sim, eles ajudam. A grande problemática que eu vejo com os jogos, talvez seja até uma falha minha, é difícil o professor, sozinho, dentro da sala, trabalhar com os jogos. [...] Então, trabalhar com jogos é válido, é! Mas eu sinto bastante dificuldade em fazer isso sozinho em sala, tanto que eu sempre procuro trabalhar com jogos quando eu tenho alguém me apoiando, um estagiário, um bolsista do PIBID⁸. [...] quando tem um alvo pedagógico eu acho um pouco mais difícil.

P9: Se o professor não tiver outras bases além do Pacto, não é suficiente. Ele ajuda? Sim! Ele é um material bom para reflexão? Sim. Aquela questão lá, dos direitos, que é a joia do Pacto, a joia do documento é os direitos. Os jogos, as reflexões, as atividades, os livros que eles apresentam... Excelentes! Mas se você não tiver nada disso e tiver outras coisas para você trabalhar, você

⁸ PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência): programa do governo federal que concede bolsas de iniciação à docência a alunos dos cursos de licenciatura, que se dedicam a um estágio nas escolas públicas. O objetivo do programa é estabelecer um vínculo entre os alunos da licenciatura e a escola pública, de modo que vivenciem a experiência docente, fortalecendo também a parceria entre escola e universidade.

trabalha da mesma maneira. Mas tudo depende da postura do professor. [...] o Pacto, nossa, veio para salvar? Não. Ele veio complementar. Tanto é que nos temos uma sala aqui cheia de jogos pedagógicos, quer dizer, nós já tínhamos o material. O que veio, veio para completar, não que nunca teve!

P10: [...] contribuiu se você souber usar, porque se você deixar, como eu disse até agora, se você não observar como essa criança interage com os pares [...] que contribuição vai ter se ela jogar com aquela coleguinha o tempo todo e você não perceber enquanto professora que ela está sendo deixada de escanteio? [...] Então os jogos fornecidos pelo Pacto realmente contribui? Eu acho que tem um ponto de interrogação aí, realmente contribui? Se a gente considerar, se a gente ficar só nele e não contextualizá-lo, não! Se não houver contextualização, não.

Desse modo, as professoras participantes foram questionadas quanto à efetiva contribuição do material do PNAIC, especificamente os jogos de alfabetização enviados às escolas. Embora não fosse uma pretensão, nesta categoria, averiguar o uso ou não dos materiais enviados às escolas, é possível inferir a partir das falas das professoras, dos relatos das contribuições e das críticas à qualidade e da adequação dos materiais, que tais recursos foram utilizados, especialmente a partir das falas das professoras P6, P7, P8 e P10: “eu não vou falar para você que eu utilizei muito” (Professora P6); “Eu uso no projeto também” (Professora P7); “Usei bastante!” (Professora P8); “[...] contribui se você souber usar” (Professora P10).

Acerca da avaliação que fazem desses materiais, especialmente os jogos de alfabetização, observa-se que as ideias são diversas, porém, é possível afirmar que boa parte das professoras (6/8) tem um parecer positivo acerca desses jogos. Apenas duas participantes elaboram críticas bem interessantes acerca destes recursos, que serão exploradas posteriormente.

A professora P2 ressalta que tais jogos “vem de encontro ao processo de alfabetização”. Assim, pode-se inferir que para esta participante, os jogos e sua inserção no processo de aprendizagem em sala de aula suprem as necessidades que a professora demanda, é um recurso que complementa e está em consonância com o trabalho já desenvolvido, pois esta ideia de vir ao encontro remete

à compreensão de que as concepções que embasam o jogo e sua proposta de trabalho com a linguagem coadunam com as perspectivas da professora. A participante ainda complementa que os jogos abrem “[...] um leque de possibilidades”, assim, infere-se que a professora compreende que há várias formas de utilizar tais recursos, criando diversas dinâmicas com este trabalho. A fala da participante P2 se relaciona ao estudo de Menezes (2016), realizado com professoras de 1º e 2º ano acerca da utilização dos jogos do PNAIC. Em sua pesquisa, Menezes (2016) observa que “Não vemos esses jogos apenas como meros acessórios, mas como uma ferramenta a mais para enriquecer o trabalho docente” (p. 105). Igualmente, depreende-se que a professora P2 observa o jogo como uma forma de complementar suas ações no âmbito da alfabetização, dentro de sua perspectiva de trabalho.

Prosseguindo com as avaliações positivas acerca do material da caixa de jogos de alfabetização, tem-se a fala da professora P4, que aborda outra dimensão acerca das possibilidades de utilização deste recurso, ao afirmar que os “[...] jogos que servem como pré-requisitos para a alfabetização”, logo, observa-se que a professora P4 percebe os jogos como possibilidades de trabalho com as habilidades que faltam para a alfabetização, pois encontra neles formas de trabalhar com o que denomina como pré-requisitos para a alfabetização, ou seja, a participante trabalha com estes materiais na perspectiva de sedimentar as aprendizagens que são necessárias para o prosseguimento das atividades adequadas à faixa etária atendida no período da alfabetização.

Já a professora P6 assinala que os jogos contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos, baseando-se em sua própria experiência: “[...] eu poderia explorar muito mais, mas o pouquinho que eu usei eu consegui ver que a criança conseguiu avançar”, logo, observa-se que a professora tem um olhar positivo acerca destes materiais, ainda que assinala que pouco os utilizou, quando utilizados conseguiu perceber que este cumpre o papel de um recurso didático que amplia as possibilidades de aprendizagem.

Sobre o fato de pouco utilizar os jogos didáticos, a professora P6 ressalta que “A gente sempre vai para o lado tradicional, é mais fácil, é mais cômodo e a gente sabe que vai dar o resultado, tarde ou não, a gente não quer arriscar”. Assim, ao observar e avaliar a própria prática, a professora compreende que não utilizou tais recursos devido ao medo de arriscar uma nova forma metodológica de desenvolver as atividades relacionadas à alfabetização. A professora ainda enfatiza que desenvolver os processos de ensino no âmbito da alfabetização em uma perspectiva metodológica tradicional é mais fácil, cômodo e sabe-se que, de algum modo, trará resultados, isto é, os alunos vão aprender.

Pode-se inferir também que esta concepção da participante e sua relutância em utilizar o lúdico, de modo específico, os jogos de alfabetização, pode ainda estar relacionada a um fato, citado por alguns autores que se dedicam ao estudo do jogo no contexto escolar, que diz respeito à oposição jogo e trabalho. Rosamilha (1979) ao citar os diversos autores que estudam o jogo situa que há um discurso que se refere à oposição jogo e trabalho, e demonstra a influência deste pensamento na organização da escola, em que o pátio é um lugar para brincar, se divertir e a sala de aula é o lugar do trabalho, das atividades sérias e sistematizadas de aprendizagem. Neste sentido, Pinheiro (2014) assinala que na Grécia o jogo já era compreendido como atividade de descanso para o trabalho e, na Idade Moderna, reforçou-se uma concepção de jogo relacionada à sua inutilidade e improdutividade. E ainda Monteiro (2013) destaca que no estudo e compreensão do jogo há ainda muitas associações deste às atividades fúteis, sem seriedade e que esta compreensão tem relação com uma visão adultocêntrica da infância.

Assim, compreende-se que a resistência da professora P6 em inserir mais vezes os jogos em sua prática, mesmo já tendo constatado suas contribuições para a efetiva aprendizagem dos alunos, tem relação com estas concepções que foram construídas sobre o jogo, a infância e a escolarização ao longo da história, ou seja, as várias ideias e concepções sobre o jogo e também sobre o olhar que se tem para as práticas com jogos são permeadas a partir

deste ponto de vista dos jogos enquanto atividades fúteis ou pouco produtivas. Deste modo, também se compreende que quando a professora afirma que é mais fácil e mais cômodo trabalhar em uma perspectiva tradicional sua visão também pode estar arraigada nesta perspectiva de que há trabalho e seriedade nas atividades consideradas tradicionais, enquanto no jogo não há seriedade.

Neste sentido, também se retoma a perspectiva da formação do PNAIC no âmbito da ludicidade, sendo que o material dedicou três dos vinte e quatro cadernos de formação para discutir esta temática. E ainda, retomando as questões trabalhadas no item 4.2.4, sobre o tempo dedicado nos momentos de formação para o conhecimento dos materiais disponibilizados pelo PNAIC, dentre eles, a caixa de jogos de alfabetização, observa-se que uma parcela significativa das participantes (8/10) assinala que houve momentos e espaços nos encontros de formação para conhecer e discutir as possibilidades de uso dos materiais.

Desse modo, infere-se que, de algum modo, as professoras puderam compreender a relevância de tais materiais, entre eles os jogos, no contexto escolar. Entretanto, neste momento convém destacar a fala da professora P10: “Não foi discutido o que é lúdico, só falou atividades lúdicas”. Assim, a partir da avaliação que a professora P6 constrói acerca das contribuições dos jogos, afirmando que pode perceber resultados positivos na aprendizagem dos alunos a partir da utilização dos jogos de alfabetização, torna-se mais evidente a necessidade de um processo formativo que explore as possibilidades da ludicidade para além apenas do trabalho com os conteúdos do período da alfabetização, mas que considere sua importância na construção da cultura infantil e sua presença na vida das crianças enquanto um importante elemento social.

A professora P7 também ressalta as contribuições dos jogos de alfabetização a partir de suas experiências com o material. Em sua fala é possível observar três dimensões em que o jogo auxilia no processo de aprendizagem, de acordo com sua concepção. Primeiramente, a professora cita a possibilidade que os jogos

oferecem de um processo de reflexão da escrita por parte da própria criança: “É ele que está refletindo sobre a escrita dele, o que ele vai usar ali”. Ou seja, com o uso deste instrumento a criança tem a possibilidade de refletir sobre as especificidades do sistema de escrita alfabético e consolidar importantes aprendizagens para a aquisição da leitura e escrita.

Outro aspecto é o processo de interação e a construção de conhecimentos junto com o outro, no caso, os colegas, por meio dos jogos: “[...] eles daí não têm medo de errar, porque é o amigo que tá ali do lado dele e ele corrige a dele”. Assim, a professora assinala o processo de reflexão da escrita e ainda tal processo acontecendo na interação com outras crianças, em um movimento de escuta e troca de ideias. Por último, observa-se que participante ainda ressalta a questão do prazer, que como discutidos nos itens anteriores, faz parte de uma das características na conceitualização do lúdico: “Pra eles é muito mais prazeroso”. Na fala a participante ainda utiliza a expressão muito mais, que pode indicar que compreende que nos jogos os alunos demonstram mais prazer em desempenhar as atividades que em outras propostas.

Convém destacar que estas afirmativas da professora P7 estão em consonância com os pressupostos do PNAIC acerca da ludicidade, como assinala Monteiro (2013), ao identificar que nos cadernos de formação do PNAIC específicos sobre o lúdico há várias referências ao jogo como um recurso que pode contribuir no processo de alfabetização, associando o prazer que os jogos proporcionam aos conteúdos da alfabetização.

A professora P8 apesar de também assinalar que compreende a contribuição dos jogos para o processo de aprendizagem destaca uma dificuldade em inserir os jogos no cotidiano: “A grande problemática que eu vejo com os jogos, talvez seja até uma falha minha, é difícil o professor, sozinho, dentro da sala, trabalhar com os jogos”. Desse modo, a professora pondera que tal dificuldade pode ser pessoal, contudo, é interessante sua observação, pois de fato, a proposta de trabalho com jogos prevê a organização de pequenos grupos, devido

às características e regras dos próprios jogos, como é possível observar nas orientações nos cadernos de formação:

Uma forma de agrupamento pode ser, em algumas atividades, organizar as crianças que têm conhecimentos aproximados em relação a um determinado conteúdo, para não possibilitar que as respostas sejam fornecidas por quem já o domina; outra forma de agrupamento é por meio da heterogeneidade quanto aos conhecimentos já adquiridos. Neste caso, quando uma avança, contribui para o desenvolvimento das outras. Assim, como o professor, a criança também servirá de mediador entre o sujeito e o objeto da aprendizagem (BRASIL, 2012f, p. 15).

Desse modo, o material sugere que, no momento do jogo, as próprias crianças tornem-se mediadoras do conhecimento nesta atividade, ao haver troca de ideias e discussões sobre os conteúdos trabalhados. Contudo, considerando que o professor é também um mediador no processo de aprendizagem, a dificuldade exposta pela professora tem sentido, principalmente na complexidade em atender todos os alunos com qualidade neste momento e, dentre outras questões, também lidar com o grupo que termina primeiro o jogo, os conflitos que surgem, as dúvidas quanto às regras, ou seja, questões que não dizem respeito apenas aos conteúdos da alfabetização, mas à dinâmica do jogo e à própria gestão da sala de aula. Assim, também se infere que no momento de formação não foi conversado, proposto ou sugerido os meios de inserir os jogos em sala de aula com eficácia, para que os objetivos propostos sejam atingidos. Assim, a professora assinala o meio que encontrou para inserir tais recursos em sua sala com qualidade: “[...] tanto que eu sempre procuro trabalhar com jogos quando eu tenho alguém me apoiando, um estagiário, um bolsista do PIBID”.

A professora P5 avalia que os jogos não apresentam contribuições significativas para o processo de alfabetização: “Os jogos mais para a matemática, mas para a linguagem escrita são os tipos de projetos que foram sugeridos, textos e tal”. Desse modo, assinala que outros materiais sugeridos, como o trabalho com os projetos (tema que foi discutido nos cadernos da unidade 6) e

textos, que pode remeter aos livros paradidáticos enviados às escolas. Além disso, a professora destaca a relevância do olhar para os processos de interação entre os alunos, independente dos materiais utilizados: “Tudo tem que ser com interação, senão não faz sentido você largar o jogo ali na mão da criança, quanto o de linguagem quanto o de matemática”. Os processos de interação são também destaque nos cadernos de formação do PNAIC sobre o lúdico. De acordo com Brasil (2012f) nas atividades lúdicas, as crianças “[...] descobrem que não são os únicos sujeitos da ação, e que para alcançar seus objetivos precisam levar em conta o fato de eu os outros têm objetivos próprios que desejam satisfazer” (p. 6).

Pode-se constatar que a professora P9, apesar de ter um olhar positivo em relação aos jogos, de modo geral, não avalia os materiais do PNAIC como fundamentais para sua prática e para o processo de alfabetização: “Os jogos, as reflexões, as atividades, os livros que eles apresentam... Excelentes! Mas se você não tiver nada disso e tiver outras coisas para você trabalhar, você trabalha da mesma maneira”. Como é possível perceber em sua fala, não apenas em relação aos jogos de alfabetização do PNAIC que a participante possui essa avaliação, mas pondera que os outros materiais enviados pelo programa, apesar da qualidade, não são essenciais para o trabalho docente. Nesse sentido, compreende-se que a concepção de alfabetização e um método para alfabetizar são decisões mais relevantes no processo de aprendizagem que a escolha e a utilização do material, decisões que, inclusive vão influir na escolha dos materiais pedagógicos a serem utilizados no processo de ensino. Convém reiterar, contudo, que a observação da professora se refere ao material distribuído pelo programa PNAIC, e não aborda o lúdico de modo geral.

Observando a continuidade do discurso da professora, pode-se compreender que esta sua apreciação acerca do PNAIC está ancorada em seu entendimento de que o programa não foi proposto como uma iniciativa para salvar o panorama da alfabetização no Brasil, mas sim como uma iniciativa para reflexão e complementação das ações que já estavam sendo realizadas nas escolas, em um

esforço para a melhoria dos índices da alfabetização no país: “[...] o Pacto, nossa, veio para salvar? Não. Ele veio complementar”. Com isto, a professora demonstra que outras ações já eram realizadas, no âmbito da formação continuada de professores, em sua escola, na qual também foi destacada a relevância dos jogos, pois como a participante assinala: “Tanto é que nós temos uma sala aqui cheia de jogos pedagógicos, quer dizer, nós já tínhamos o material. O que veio, veio para completar, não que nunca teve!”. Assim, a justificativa da professora fica mais clara quanto à avaliação sobre os materiais do PNAIC, pois ressalta que a escola em que trabalha os jogos já são compreendidos como recursos importantes para o processo de aprendizagem, havendo uma sala de jogos.

A professora P10 apresenta uma consistente fala, na qual reconhece as possibilidades de contribuição do jogo para o processo de aprendizagem e, especificamente, nos processos da alfabetização, contudo, também assevera alguns pontos negativos em relação ao material dos jogos de alfabetização do PNAIC. Primeiramente, ela assinala que os jogos apresentam contribuições no contexto escolar, desde que os processos de interação entre os sujeitos sejam observados e sejam pauta de intervenção do educador: “[...] que contribuição vai ter se ela jogar com aquela coleguinha o tempo todo e você não perceber enquanto professora que ela está sendo deixada de escanteio?”. Os processos de interação no contexto da ludicidade, especificamente sobre os jogos, já foram discutidos anteriormente a partir das falas da professora P5 e, como foi possível observar, tal aspecto é considerado inclusive nos cadernos do PNAIC que discutem o lúdico, com sugestões de organização dos grupos de acordo com o objetivo do professor, sendo que esta pode ser pelo critério da heterogeneidade dos conhecimentos ou pela organização dos alunos que possuem conhecimentos próximos. Neste caso, a participante ressalta a necessidade de o professor observar se os alunos interagem no grupo e têm espaços e possibilidades de pensar, construir hipóteses e testá-las.

A professora P10 ainda questiona se os materiais disponibilizados pelo PNAIC, especificamente os jogos, necessariamente contribuem para a alfabetização dos alunos “Eu acho que tem um ponto de interrogação aí, realmente contribui? [...] Se não houver contextualização, não”. Desse modo, a professora considera que os jogos poderão contribuir para a aprendizagem se o professor for capaz de inserir tais materiais de forma contextualizada. Para melhor compreender a crítica da participante, convém apresentar mais um trecho de sua fala:

Jogos eles contribuem, mas é uma contribuição, eles partem das palavras, ele não abrange um contexto real, ele parte de palavras já conhecidas sabiamente, institucionalizadas, sapo, caneca... Tem criança que nem sabe o que é caneca, casa... Pião. Então você tem que trabalhar com um olhar bem atento porque as figuras também remetem ao passado, década de 80. Ela contribui no sentido, vamos deixar bem claro, se eu interagir com essa criança e o meu objetivo é trabalhar não só a leitura das palavras, mas sim a interação social, e sim as regras de convivência, regras de jogos, então é outro olhar.

Assim, infere-se que a professora considera que a elaboração do jogo possui alguns desacertos, como é o caso da escolha das palavras e ilustrações que compõem este material. Isto posto, avalia que é preciso ter outros objetivos para além da aquisição da leitura e escrita, pois neste sentido, o recurso é pobre. No entanto, compreende-se que o fato de as crianças desconhecerem algumas palavras ou objetos não implica na avaliação do jogo como um material de pouca qualidade, mas este recurso pode contribuir em um trabalho de ampliação do vocabulário dos alunos.

Acerca da crítica da professora P10, em consonância, Melo (2015) corrobora com esta perspectiva da participante, de que as palavras não têm relação com um contexto real para a criança e, por isto, o jogo pode trazer uma concepção de alfabetização mecanizada, mesmo em situações de ludicidade. Assim, a autora, baseando-se na teoria de Vygotsky, considera que:

[...] um bom método de ensino da leitura e da escrita articula-se com a devida operação sobre o meio ambiente das crianças e os jogos trazidos pelo PNAIC

não estão de forma alguma relacionados a este universo, as palavras e as imagens utilizadas não tem nenhum significado social relevante, foram selecionadas devido às semelhanças nas pautas sonoras e/ou escritas. De que adianta uma criança compreender que a palavra “AVE” pode se transformar em “NAVE”, acrescentando-se a letra “N” no início se ela não tiver o entendimento do que é uma ave e uma nave, quais os prejuízos causados pela humanidade às aves de nosso planeta devido sua depredação desenfreada, qual o objetivo de se lançar naves ao espaço? (MELO, 2015, p. 108).

Desse modo, observa-se que a professora P10 compreende a necessidade do olhar atento do professor e do planejamento dos objetivos que se pretende com os jogos, pois é necessária a avaliação do material a ser utilizado para a verificação se este corresponde aos objetivos estabelecidos e se será necessário realizar adaptações. Contudo, convém também destacar que o PNAIC considera as limitações do recurso jogo. Nos cadernos que discutem a ludicidade compreende-se que se parte do pressuposto de que os jogos, brincadeiras ou qualquer outro recurso didático não garantem a aprendizagem da criança:

Ao contrário, eles são objetos que trazem um saber em potencial. Este saber em potencial pode ou não ser ativado pelo aluno. Não podem ser utilizados como única estratégia didática nem garantem a apropriação dos conhecimentos que buscamos. É nesse sentido que o professor desempenha papel fundamental, mediando as situações de jogo e criando, também, outras para a sistematização do conhecimento. (BRASIL, 2012f, p. 23).

Considerando as falas das participantes observa-se que consideram a possibilidade e a contribuição em utilizar os materiais do PNAIC, relatando, inclusive as suas experiências com tais materiais em sala de aula. Esses depoimentos denotam ainda que esses recursos ofertados pelo programa não foram utilizados apenas no ano da formação, como exigência ou tarefa, mas as professoras, de algum modo, incorporaram tais recursos em sua prática, sem deixar de observar suas imperfeições e refletir acerca dos objetivos de seu trabalho e as formas de utilizá-lo.

Pode-se ainda depreender que as professoras realizaram um balanço das contribuições destes materiais específicos para seu

trabalho, pois como foi possível verificar nas falas aqui expostas, há indicações das contribuições e pontos positivos do recurso, no entanto, as professoras também reconhecem que há outros materiais que apresentam significativas contribuições para a alfabetização e, além disso, também ressaltam a importância do olhar do professor para estes recursos, indicando a necessidade da clareza em relação aos objetivos e às possibilidades de uso dos jogos. Desse modo, compreende-se que as professoras exercem um processo de reflexão das suas necessidades e das possibilidades dos materiais ofertados para sua inserção no planejamento.

Isto pode indicar que há muitos saberes envolvidos na seleção dos materiais didáticos necessários às suas práticas, saberes estes que têm relação com as experiências vivenciadas com cada turma a cada ano letivo, com os saberes e concepções metodológicas que embasam sua prática em alfabetização, com as formações continuadas vivenciadas, com as concepções de infância e criança construídos no decorrer da carreira e a compreensão da eficácia dos diferentes recursos didáticos, a partir de estudos e de suas próprias vivências.

Desse modo, têm-se as ideias que as professoras participantes deste estudo têm acerca do PNAIC 2013 no município de Rio Claro-SP. As análises realizadas nesta pesquisa permitem inferir que o programa, de certo modo, possibilitou contribuições e provocou modificações no cotidiano destas professoras, no entanto, estas mudanças não foram automáticas, mas envolveram uma análise do que o Pacto estava propondo e a relação disto com suas concepções de educação, alfabetização e aprendizagem, para então, avaliar se era necessário implementar ou inserir o que programa sugeria.

Da mesma forma, as contribuições foram percebidas a partir de um olhar crítico às propostas teóricas do PNAIC, bem como do curso presencial, relacionando estas proposições às suas necessidades e à sua pertinência para sua turma. Ainda também pode-se observar que as participantes relatam que o PNAIC as auxiliou a intensificar momentos de reflexão da própria prática.

É também importante reiterar que, apesar de as professoras terem abordado as contribuições do PNAIC em diversos aspectos,

há também algumas críticas, seja em relação ao material utilizado na formação, os materiais didáticos disponibilizados, a forma ocorreu o curso presencial no município e os orientadores de estudo selecionados para ministrar a formação. Portanto, de algum modo, consideram que estes aspectos poderiam ser repensados de forma a melhorar a qualidade da formação.

Com isto, infere-se que as professoras têm um olhar positivo para o programa e para suas contribuições para seu trabalho na área da alfabetização, não obstante, o relato destas contribuições decorre de um processo reflexivo sobre a proposta de formação e suas possibilidades de colaboração para seu fazer docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou um estudo sobre as contribuições do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores e, especialmente no município de Rio Claro-SP, por meio de entrevistas semiestruturadas com dez professoras. Deste modo, ao longo do desenvolvimento do estudo, foi possível observar os contextos que propiciaram a criação deste programa por parte do Governo Federal, a concepção de alfabetização que o embasa, sua proposta de formação continuada de professores e os aspectos trabalhados nos processos formativos, através do estudo documental dos cadernos de formação do PNAIC 2013.

Observou-se que o PNAIC foi criado com um objetivo específico, que é a garantia do direito de que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Assim, também se constatou os índices relacionados à alfabetização no Brasil, que apresentam um quadro preocupante, como por exemplo, os resultados da avaliação ANA (BRASIL, 2014) em que 34% dos estudantes apresentaram resultados inadequados no diz respeito à leitura e escrita. O PNAIC, portanto, situa-se dentre as medidas definidas pelo Governo Federal que objetivam proporcionar reflexões e ações para que os percalços encontrados no âmbito da alfabetização sejam enfrentados.

Pode-se ainda aprofundar a questão da formação continuada de professores, já que este é um dos principais eixos estratégicos de ação do Pacto. No estudo documental dos materiais de formação, verificou-se que o programa tinha como pretensão a melhoria da prática docente: “O curso é estruturado para permitir a melhoria da prática docente”. (BRASIL, 2012b, p. 24). Discutiu-se, portanto, como a formação continuada é, muitas vezes, despreendida de sua concepção de complementação e atualização dos conhecimentos acerca da prática profissional e passa a ter o objetivo de sanar

problemas advindos da má formação inicial (GATTI, 2008), especialmente na área educacional.

Foi possível também averiguar que o PNAIC, mesmo com uma perspectiva de considerar os saberes dos professores alfabetizadores, construídos em seus processos formativos e em suas vivências em sala de aula, possui um viés que evidencia um caráter prescritivo aos docentes. Assim, foram encontradas e destacadas palavras nos cadernos de formação que indicam que o programa presumia que os professores mudassem suas posturas a partir do que estava sendo proposto pelo curso.

Outro aspecto discutido ao longo deste trabalho foi a perspectiva de alfabetização adotada pelo programa. Como se discorreu, o PNAIC considera a concepção do alfabetizar letrando e para discutir tais temas apoia-se na perspectiva interacionista e, na área da escrita, especificamente, nas contribuições do construtivismo. O programa ressalta a necessidade do ensino planejado e sistematizado das especificidades do sistema de escrita alfabético, compreendido em suas complexidades, pois se entende que é através da aquisição destas habilidades específicas que o aluno poderá dominar a leitura e a escrita com autonomia. No entanto, também se verificou que o programa considera a relevância do letramento como garantia do pleno direito de aprendizagem dos educandos em seu processo de alfabetização.

Sendo assim, ressalta-se nos materiais a necessidade de uma aprendizagem da leitura e da escrita que tenha sentido para o aluno, isto é, que ocorra nos contextos reais de uso da leitura e da escrita na sociedade. Desse modo, o trabalho com os diferentes gêneros textuais são expostos pelo programa como uma importante ferramenta para se conquistar tal objetivo, além de possibilitarem o ingresso dos alunos na cultura letrada.

Em relação aos resultados da pesquisa realizada com as dez professoras alfabetizadoras do município de Rio-Claro-SP, acerca das contribuições do PNAIC para sua prática e outras questões discutidas, pode-se apresentar alguns excertos que foi possível analisar neste estudo. Primeiramente se constatou que a maioria

das participantes tem um olhar positivo para o programa e suas contribuições para as reflexões sobre a alfabetização em nosso país. Dentre as contribuições citadas pelas participantes, têm-se as trocas de experiências com os pares durante a formação; o pagamento de bolsas para os professores, que foi compreendido como uma valorização dos processos de formação docente; a importância dos temas abordados, como por exemplo, as especificidades do sistema de escrita alfabético. Foi também citada a contribuição da formação no planejamento das aulas e na elaboração das estratégias para a alfabetização. Porém, averigou-se que, na avaliação das participantes da pesquisa, a maior contribuição do PNAIC foi o estabelecimento dos Direitos de Aprendizagem dos alunos.

Os Direitos de Aprendizagem consistem nos conteúdos que devem ser trabalhados a cada ano do ciclo de alfabetização, demarcando ainda o que precisa ser iniciado, aprofundado e consolidado em cada ano. Assim, seis das dez participantes situam que a maior contribuição do PNAIC foi estabelecer tais Direitos, que de acordo com as professoras, contribuiu na orientação de seu trabalho, constituindo-se em documento norteador de suas ações e práticas na alfabetização, contribuindo no planejamento das aulas e na elaboração das estratégias para a aprendizagem de todos os alunos.

Outro ponto discutido foram as mudanças que as participantes observaram em suas práticas a partir do curso do PNAIC em 2013. Observou-se que algumas professoras elencaram mudanças pontuais, relacionadas à alfabetização, no entanto, foi possível também perceber que o PNAIC possibilitou a estas professoras oportunidades de reflexão sobre o seu fazer docente, sobre suas práticas e suas experiências. Logo, quando questionadas sobre as possíveis mudanças a partir da formação do Pacto, algumas participantes destacam que não observaram modificações expressivas em seu cotidiano, mas sim perceberam que passaram a refletir mais sobre suas ações no âmbito da alfabetização.

Mudanças pontuais também foram indicadas pelas professoras, que relatam ter dedicado uma maior atenção ao planejamento, à organização das aulas e à adequação do conteúdo.

Também destacam a utilização dos materiais pedagógicos entregues às escolas através da adesão ao PNAIC. Acerca desta questão, de uma maior atenção aos conteúdos e ao planejamento das aulas, infere-se que se deve ao estabelecimento dos Direitos de Aprendizagem, já que de acordo com as participantes, este se constitui na maior contribuição do PNAIC. Assim, compreende-se que a observância dos Direitos de Aprendizagem teve como efeito o cuidado na seleção dos conteúdos e na sua abordagem em sala de aula (planejamento das aulas).

Outro aspecto percebido foram as limitações do programa na avaliação das participantes. Estas limitações diziam respeito tanto ao curso ocorrido no município em 2013 quanto aos materiais teóricos e didáticos do programa. Quanto às observações das professoras, um número significativo (6/10) indicou que os temas foram abordados de maneira superficial, o que não permitiu uma compreensão significativa dos conteúdos trabalhados. Outra questão interessante citada pelas participantes foi o trabalho do orientador de estudos, o responsável pelas formações com o grupo de professores alfabetizadores.

Enquanto algumas participantes consideram este profissional como o responsável por tornar o processo formativo significativo e de qualidade, relatando que o orientador contribuiu ao trazer suas experiências para a discussão; outras professoras relataram que a formação não correspondeu às suas expectativas devido ao trabalho do orientador de estudos, que não levantou questões importantes, que não soube aproveitar a qualidade do material (cadernos de formação) e que não soube motivar o grupo. Deste modo, tem-se uma avaliação geral das professoras, compreendendo, portanto, que em suas concepções, o orientador de estudos tinha um papel fundamental na execução do processo de formação do PNAIC e que a qualidade deste processo dependia da excelência de seu trabalho, na sua capacidade de articular as propostas do PNAIC às necessidades dos professores e ao que traziam para a discussão.

É interessante também destacar que algumas participantes avaliam que os orientadores de estudos não foram totalmente responsáveis pela formação não ter correspondido às expectativas dos professores, mas que isso decorre da própria estrutura do programa, que não era flexível e não permitia que estes profissionais fossem além do que era programado para ser discutido naquele dia específico do curso. Assim, infere-se que as professoras reconhecem estes orientadores como bons profissionais e que tinham competência para assumir tal função, entretanto, entendem que o próprio PNAIC, com seu cronograma de formação, limitava a ação desses formadores.

Uma temática relevante nesta pesquisa é a ludicidade, compreendida como um importante recurso no processo de alfabetização, sendo que esta perspectiva também é assinalada pelos materiais de formação do PNAIC, nos quais o lúdico é apresentado e discutido enquanto uma estratégia importante para o professor alfabetizador, que pode auxiliá-lo a trabalhar com as especificidades e necessidades da turma. Assim, investigou-se junto às participantes quais eram suas concepções de alfabetização, especialmente após a participação no curso do Pacto, no qual tal tema foi discutido.

Foi possível depreender que um número significativo de professoras (9/10) associa a ideia de ludicidade à aprendizagem dos conteúdos escolares. Nestas associações, há distintas ideias, como por exemplo, professoras que afirmam que a ludicidade só faz sentido dentro do contexto escolar quando relacionada a alguma atividade que exige da criança a escrita e a reflexão sobre este sistema de escrita. Já outras participantes, apesar de também demonstrarem ter esta concepção da relação entre lúdico e aprendizagem, exprimem que também entendem a necessidade de que a ludicidade não se restrinja a isto, mas que seja um momento em que o aluno possa se expressar, dialogar, discutir seu ponto de vista, mesmo em momentos de brincar livre dentro da escola, sem um objetivo pedagógico específico.

Foi também ressaltada nesta discussão acerca da ludicidade a importância das interações (com os objetos e com outros sujeitos) que

se estabelecem nos momentos de ludicidade no espaço escolar. Assim, entende-se que para estas participantes a ludicidade demanda os processos de interação e, por esta razão, estes momentos não ficam limitados às propostas de jogos e brincadeiras, mas podem ocorrer em outras atividades do cotidiano escolar.

Ainda sobre a ludicidade, outra concepção comum citada pelas professoras (6/10) é associação da ludicidade ao prazer, justificando, portanto, sua inserção no espaço escolar como forma de tornar as atividades mais divertidas e significativas para os alunos. Deste modo, compreende-se que o prazer permeia a ludicidade, contudo, esta não é uma característica intrínseca do lúdico, pois como se pode discutir apoiando-se em Vygotsky (2008), nem sempre o lúdico proporciona ao sujeito o divertimento, a alegria e o prazer, mas ao contrário, pode ocasionar sentimentos de frustração, raiva e inveja, ao não se alcançar os objetivos propostos nos momentos de ludicidade.

Convém ressaltar que estas ideias das professoras acerca da ludicidade enquanto uma estratégia interessante para o processo de aprendizagem e a relação do lúdico com o prazer coadunam com os pressupostos expressos nos cadernos de formação do PNAIC, sendo assim, suas concepções estão em consonância com as perspectivas do programa. Neste sentido, infere-se que a formação poderia ter possibilitado aos professores alfabetizadores concepções de ludicidade que extrapolassem sua relação com a aprendizagem e com o contexto escolar.

Sobre os materiais lúdicos que foram distribuídos pelo PNAIC, especificamente os jogos de alfabetização, investigou-se junto às participantes as contribuições de tais materiais para seu trabalho com a leitura e a escrita. Observou-se que uma parcela significativa das professoras (8/10) tem um olhar positivo sobre este material, destacando que este contribui para o trabalho com as especificidades da alfabetização; para um processo de aprendizagem significativo e com as necessidades das crianças. Apesar de um expressivo número de participantes compreenderem os jogos do PNAIC como elementos contributivos no período da

alfabetização, é pertinente destacar que há também apontamentos referentes ao descompasso entre as palavras dos jogos e a realidade das crianças, isto é, as palavras utilizadas no compõem o cotidiano dos alunos. Assim, uma das professoras entende que é necessário que o professor esteja atento aos objetivos dos jogos e o conhecimento dos estudantes, bem como se atente à forma como se relacionam neste momento, pois compreende que caso estes aspectos não sejam observados, é possível que o jogo não seja um recurso contributivo para o processo de aprendizagem dos alunos.

Isto posto, compreende-se que o PNAIC consistiu em uma importante política pública na área educacional, especialmente na área da alfabetização, trazendo para o debate questões relevantes nesta área da aquisição da leitura e escrita. Como foi possível depreender no decorrer deste estudo, tal programa possibilitou diversas contribuições para os professores alfabetizadores participantes, especialmente no que diz respeito à disponibilização de materiais didáticos de qualidade específicos da alfabetização e na oferta de instrumentos para melhoria dos planejamentos de aula e organização dos conteúdos.

Foi possível também identificar, no entanto, que as professoras perceberam limitações na formulação e implementação da proposta formativa, como por exemplo, o trabalho dos orientadores de estudo; a abordagem aligeirada dos temas nos cursos; os poucos espaços para expor e discutir as práticas das participantes; a observância dos recursos didáticos e as necessárias adaptações para inserção em sala de aula, dentre outras.

Com isto, ratifica-se que as professoras participaram do processo formativo com um olhar crítico, relacionando suas experiências e vivências anteriores, bem como suas necessidades profissionais para tecer uma avaliação sobre o programa. Como já se destacou, compreende-se que o PNAIC não é uma panaceia para a área de alfabetização, mas, sem dúvidas, é um importante dispositivo para discutir algumas questões e refletir sobre a necessidade de algumas mudanças na área para que o país possa avançar no combate ao analfabetismo e na defasagem de

aprendizagem dos alunos, garantindo seus direitos de acesso a uma educação de qualidade.

Deste modo, com esta pesquisa, espera-se contribuir para futuras formações continuadas de professores, pois apesar de ter se discutido neste estudo que a formação continuada não é capaz de sozinha modificar os cenários da educação brasileira, observou-se que as professoras participantes a consideram como um importante momento de suas carreiras e, especialmente quando planejada pelo Poder Público, entendem-na como uma valorização de sua profissão, como foi o caso do PNAIC 2013. Assim, compreende-se que estes processos formativos precisam ser direcionados aos professores, mas também construídos por eles, nos quais suas práticas sejam ouvidas e discutidas e suas necessidades sejam consideradas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.) **Alfabetização e letramento** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11 – 21.
- AGUIAR, M. A. L de; BRICHI, C. C.; ZAPATA, S. I. Formação continuada para professores no pacto nacional pela alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 37, n. 102, p. 201-218, Aug. 2017 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000200201&lng=en&nrm=iso>. access on 24 Sept. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622017173656>.
- AMADO, J. FERREIRA, S. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, J (Org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, p. 207 – 232.
- AMARAL, A. de P. L. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 35, n. 95, p. 127-133, Abr. 2015.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 37, n. 1, p. 35-51, Abr. 2011.
- AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília , v. 95, n. 240, p. 255-275, Ago. 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, F. C. O. M. de. **Cadê o brincar?** Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Editora Unesp, 2009;

BOGDAN, R., BILKEN, S. Características da investigação qualitativa. In: _____ **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994. p.47-51.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de maio de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 de maio de 2007. Seção 1, p.5.

BRASIL. Ministério da Educação. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Portaria MEC n.867**, de 4 de julho de 2012.

BRASIL. Lei n. 010172 , de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** República Federativa do Brasil: Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília-DF. 2015. Disponível em <<http://pt.slideshare.net/BlogDoPlanalto/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>>. Acesso em 23 jul. 2015.

BRASIL. **Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Caderno de Apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a. 47 p.

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/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 39 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 01, unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c. 40 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Planejamento Escolar: Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa: ano 01, unidade 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabético: ano 01, unidade 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012e. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04 / Ministério

da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012f. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Os diferentes textos em salas de alfabetização: ano 01, unidade 05/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento, projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012h. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 01, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012i. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem: ano 01, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012j. 47 p.

BRASIL. 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 Aprendizagem: ano 02, unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012k. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 02, unidade 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012l. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 02, unidade 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012m. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 02, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012n. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. O Trabalho com Gêneros Textuais em sala de aula: ano 02, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012o. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Planejando a Alfabetização e Dialogando com Diferentes Áreas do Conhecimento: ano 02, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012p. 48 p.

BRASIL. 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 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012q. 48 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças: ano 02, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012r. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 03, unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012s. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Planejamento e Organização da Rotina na Alfabetização: ano 03, unidade 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012t. 48 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. O Último Ano do Ciclo de Alfabetização: Consolidando os Conhecimentos: ano 03, unidade 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012u. 48 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012v. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: O Trabalho com Diferentes Gêneros Textuais em Sala de Aula: Diversidade e Progressão Escolar Andando Juntas: ano 03, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012w. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Alfabetização em Foco: Projetos Didáticos e Sequências Didáticas em Diálogo com os Diferentes Componentes Curriculares: ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012x. 48 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa, A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 03, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012y. 47 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Progressão Escolar e Avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização: ano 03, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012z. 48 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

BRASIL. **Censo Demográfico 2010**. Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2015.

BRASIL. **Resultados Finais do Censo Escolar 2014**. Brasília-DF. 2014. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em 18 ago. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de Rendimento Escolar na Educação Básica (2015)**. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-rendimento-escolar-na-educacao-basica>>. Acesso em 15 ago. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). **Taxas de distorção idade-série Escolar na Educação Básica**. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>> Acesso em 15 ago. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014: volume 2: análise dos resultados. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, Jul 1998.

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

CARROLL, L. **As aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá.** Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CAXIAS, A. da S. **A relação entre consciência fonológica e a aquisição da escrita:** ressignificado o processo de alfabetização. 2015. 157 fls, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015.

CHARTIER, A. M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: (_____) **Práticas de leitura e escrita:** História e atualidade. Belo Horizonte, MG: Ceale/Autêntica, 2007.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 46-70.

CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, Editora do INEP, v. 92, n. 230, p. 126-147, jan./abr. 2011.

DELFIM, A. S. **A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental.** Um estudo sobre o brincar à luz de políticas públicas de educação. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DICKEL, A. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206.

ESPERIDIÃO, R. M. V. B. **A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o ensino fundamental em uma escola municipal.** 2015. 160 fls, Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FELICIO, F. O ensino fundamental – desafios desde a alfabetização até a transição para o ensino médio. In: VELOSO, F. **15 anos de avanços na Educação no Brasil: onde estamos?** In: Veloso, F. (*et al.*). Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FERNANDES, T. A. **Contribuições dos jogos como recurso para o processo de alfabetização.** 2015. 215 f, Relatório Final de Iniciação Científica Fapesp. – UNESP, Rio Claro, 2015.

FERNANDES, T. A.; OSTI, A. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o uso de jogos na aprendizagem inicial da leitura e escrita. **Educação em Revista**, Marília, v. 17, (Edição Especial), p. 81-97, 2016.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRAMBACH, F. de A. **Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores.** 2016. 223 fls, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo.** Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2007.

FRANGELLA, R. de C. P. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 69-90, Jun. 2016.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, Abr. 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas e Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

GODOY, D. M. A.; VIANA, F. L. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência

de Brasil e de Portugal. **Rev. Bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 245, p. 82-96, jan./abr. 2016.

HERNANDES, E. D. K. *et al.* Políticas de formação de professores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação em Revista**, Marília, v. 17 (Edição Especial), p. 25 – 37, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e Letramento/Literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. In: Frade, I. C. A. da S. et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 134 – 155.

KLEIN, J. M. **Representações e identidades docentes nos cadernos de formação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2015. 138 fls, Dissertação (Mestrado) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas. 2015.

KLEIN, J. M.; GUIZZO, B. S. Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 311-331, Aug. 2017.

KLEIN, A. M.; GALINDO, M.A.; FIDELIS, A.C.; PASSOS, L. Formação continuada e o uso de metodologias ativas de aprendizagem: as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a atuação de orientadores de estudo. **Educação em Revista**, Marília, v. 17,(Edição Especial), p.39 -52, 2016.

LOPES, E. L. **Oficinas do jogo no Ensino Fundamental: potencial pedagógico da brincadeira**. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. RJ: E.P.U. 2013.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **O lúdico no processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar.** Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANZANO, T. S. **Formação continuada de alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de São Paulo:** proposições e ações. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília-DF. 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em 24 mar. 2014.

MELO, E. P. C. B. N. de. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente.** 2015. 252 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MENEZES, E. N. de. **O uso dos jogos didáticos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Fortaleza.** 2016. 130 fls, Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2016.

MONTEIRO, A. B. B. **As concepções de lúdico a partir da unidade quatro dos cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – 2013.** 2015. 132 fls, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 2015.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOREIRA, B.; OLIVEIRA, R. Um ano de pacto: apenas o começo. **Letra A.** Belo Horizonte, ano 10, n.37, p. 10, mar/abr 2014.

MOYA, D. de J. L.; SFORNI, M. S. de F. A criança de seis anos de idade no ensino fundamental: práticas e perspectivas. In:

SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2009, Maringá, **Anais...**
Maringá, 2009. p. 1 – 21.

Osti, A., Martinelli, S. de C. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n.1, p. 49-59. doi.org/10.1590/S1517-97022013005000021

PARENTE, C. M. D. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus vínculos com as políticas de formação de professores alfabetizadores nos municípios paulistas. **Educação em Revista**, Marília, v. 17,(Edição Especial), p. 7 – 23, 2016.

PINHEIRO, S. N. S. **O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar?** 2014. 219 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

RIO CLARO, Decreto n. 9771, de 8 de março de 2013.
Regulamenta a designação do Professor Coordenador nas unidades educacionais da Secretaria Municipal de Educação, nos termos do Inciso II do Artigo 51 da Lei Complementar 024/2007 e dá Providências Correlatas. **Diário Oficial de Rio Claro**: Prefeitura Municipal de Rio Claro: Poder Executivo, Rio Claro, SP, 20 de março de 2013. Ano III, n. 471, p.1.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da; RIBEIRO, R. B. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do Ensino Fundamental. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 237-258, Ago. 2017.

RODRIGUES, S. dos S. **Formação em rede do PNAIC**: concepções e práticas dos formadores orientadores de estudo. 2015. 180 fls, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ROSAMILHA, N. Teorias, Classificações e Funções do Jogo. In: (______). **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979. Capítulo 4.

- SALOMÃO, R. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do pró-letramento ao PNAIC.** 2014, 117fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.
- SÃO PAULO. O seminário diálogos sobre alfabetização, leitura e escrita. **Revista Magistério** (Edição Especial PNAIC). São Paulo, n.1, p. 10 – 11, 2014.
- SANTOS, C. F. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SANTOS, N. F. C. dos. **Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almeçadas por docentes participantes.** 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade 9 de Julho, São Paulo, 2015.
- SILVA, R. da. **Os desafios da gestão da formação de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa em Acopiara-CE.** 2013. 114 fls, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- SILVEIRA, C. A. F. **Os processos inferenciais via jogos de regras na compreensão da leitura.** 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- SILVEIRA, M. R. **Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental.** 2016. 107 fls, Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.
- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v.9, n. 52, p. 15 – 21, jul./ago. 2003.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Abr. 2004.
- SOUSA, S. N.; RIBEIRO, F. F.; NOGUEIRA, E. G. D. **O programa “Alfa e Beto” e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no cenário das políticas públicas de alfabetização em**

Mato Grosso do Sul: (im)possibilidades teóricas? Disponível em <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/O-Programa-%E2%80%9CAlfa-e-Beto%E2%80%9D-e-o-PNAIC-no-cen%C3%A1rio-das-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas-de-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-em-Mato-Gro.pdf>. Acesso em 15/08/2017.

SOUZA, E. E. P. de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. 358fls, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

STABENOW, F. **Narrativas de professoras alfabetizadoras: o lugar do lúdico na alfabetização**. 2011. 155 fls, Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

TASSONI, E. C. M.; MEGID, M. A. B. A. A formação de professores alfabetizadores e o Programa Ler e Escrever. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 193-210, abr. 2015.

VELOSO, F. 15 anos de avanços na Educação no Brasil: onde estamos? In: VELOSO, F. (*et al.*). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais**. p. 23 – 36. 2008. Trad. Zoia Prestes.

Este livro intenta discutir a formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito de um programa federal, o PNAIC. A pesquisa desvela que as vivências dos professores nos processos formativos estão relacionadas às suas trajetórias, experiências, formações e, principalmente, às suas concepções de aprendizagem e alfabetização.



unesp 

