



**Formação de professores alfabetizadores:
uma reflexão a partir das percepções do processo formativo no PNAIC**

*Training of literacy teachers:
a reflection from the perceptions of the training process in the PNAIC*

*La formation des alphabétiseurs:
une réflexion à partir des perceptions du processus de formation en PNAIC*

Erika Giuliana Rodrigues Pires Pinto¹
Prefeitura Municipal de Lavras

Ilsa do Carmo Vieira Goulart²
Universidade Federal de Lavras

Giovanna Rodrigues Cabral³
Universidade Federal de Lavras

Resumo: Apresenta-se os resultados de uma pesquisa que buscou identificar as percepções que alfabetizadoras descreveram sobre a formação vivenciada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, por meio da aplicação de questionário com professoras de uma cidade do interior de Minas Gerais. A partir da análise de conteúdo agrupou-se as respostas em três dimensões de análise: o processo formativo como alfabetizadora; conceitos teóricos em relação ao processo de alfabetização e ações pedagógicas para a alfabetização. As professoras apontaram que a formação possibilitou um (re)pensar do trabalho pedagógico sobre a leitura e a escrita realizado nas escolas.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação continuada. Alfabetização. Letramento.

Abstract: We present the results of a research that sought to identify the perceptions that literacy teachers have about the training experienced in the National Pact for Literacy at the Right Age. For this, a qualitative research was developed, with the application of a questionnaire, with teachers from a city in the interior of Minas Gerais. From the content analysis the answers were grouped in three dimensions of analysis: the formation process as literacy teachers; theoretical concepts in relation to the literacy process and pedagogical actions for literacy. The teachers pointed out that the training enabled a (re)thinking of the pedagogical work on reading and writing carried out in the schools.

¹ Mestre em Educação pela Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras. *E-mail:* giuliana_rodrigues@yahoo.com.br. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6725380181730823>. *ORCID:* <http://orcid.org/0000-0002-8349-2041>.

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. *E-mail:* ilsa.goulart@ufla.br. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2333309094936325>. *ORCID:* <http://orcid.org/0000-0002-9469-2962>.

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. *E-mail:* giovanna.cabral@ufla.br. *Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3631271908449320>. *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-4780-516X>.

Keywords: Public Policies. Continuing Education. Literacy.

Résumé: Il présente les résultats d'une recherche qui visait à identifier les perceptions qu'ont les alphabétiseurs de la formation expérimentée dans le Pacte national pour l'alphabétisation à l'âge adulte. Pour cela, il a été développé une recherche qualitative, avec application de questionnaire, avec des enseignants d'une ville dans la campagne de Minas Gerais. A partir de l'analyse de contenu, les réponses ont été regroupées en trois dimensions d'analyse: le processus formatif en tant qu'alphabétiseurs; les concepts théoriques en relation avec le processus d'alphabétisation et les actions pédagogiques pour l'alphabétisation. Les professeurs ont déclaré que cette formation permettait de (re)penser le travail pédagogique sur la lecture et l'écriture réalisé dans les écoles.

Mots clés: Politiques publiques. Formation continue. Alphabétisation. Littérature.

Recebido em: 23 de abril de 2021

Aceito em: 14 de junho de 2021

Introdução

Tendo em vista as dificuldades que o Brasil enfrenta para alfabetizar todas as crianças que chegam à escola, bem como a incidência de situações de exclusão social provocadas pelo analfabetismo em âmbito nacional, nas últimas décadas as políticas públicas direcionam investimentos em programas voltados para a melhoria da qualidade de ensino, sobretudo os que tomam como foco a formação continuada de professores, por entenderem que essas iniciativas impactam favoravelmente o fazer pedagógico docente.

Dentre as principais medidas do Governo Federal voltadas para a formação de alfabetizadores podemos citar o Programa Parâmetros em Ação, em 1999, com a finalidade de orientar a formação de professores, oferecendo condições para o entendimento e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como também contribuir para novas ações na formação de professores com a utilização da TV Escola. Em 2002, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) instituído com o objetivo de qualificar as práticas de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental para reverter à situação de crianças que não sabiam ler e escrever, bem como combater a repetência e a evasão escolar de jovens e adultos. Em sequência, a partir de 2005, o Pró-Letramento com foco na melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012, englobando eixos com ações diversas voltadas para a

melhoria da educação no país, sendo o eixo da formação continuada estendido até o ano de 2018. E, mais recentemente, a partir de 2019, desenvolvido segundo as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização, as ações formativas do programa Tempo de Aprender, por meio de curso de formação continuada em práticas de alfabetização, no formato MOOC (Massive Open On-line Course) a distância.

Na direção de compreender as ações de formação continuada de professores, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo identificar as percepções que professoras alfabetizadoras, de um município do sul de Minas Gerais, apresentaram sobre o Pacto Nacional Pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para o alcance deste objetivo foi realizada uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, a partir da aplicação de questionário, no ano de 2018, com 10 (dez) professoras da rede de ensino municipal que participaram das ações formativas do PNAIC.

Justificamos a importância desse estudo sobre o PNAIC por ser um programa de amplitude federal e pela ênfase nas políticas públicas voltadas para a melhoria dos processos de alfabetização e de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio, não apenas da formação continuada, mas da concessão de bolsas de estudo para os professores, da distribuição de livros didáticos e não didáticos para as escolas, do incentivo à leitura e à escrita e das iniciativas de avaliações externas para acompanhar a alfabetização nas redes públicas de ensino. Além disso, foi um programa de longa duração, desenvolvido no decorrer de seis anos, com encontros presenciais recorrentes, o que pressupõe que os professores tiveram tempo para consolidar os conhecimentos adquiridos, esclarecer dúvidas e refletir sobre sua prática pedagógica.

A escrita deste artigo está organizada em seções: na sequência da Introdução, apresenta-se as concepções de alfabetização e de letramento que norteiam o programa; na terceira seção busca-se discutir a organização e as propostas formativas no âmbito do PNAIC; a seguir, aponta-se os percursos metodológicos da pesquisa e as categorias de análise, com ênfase às percepções das professoras sobre a formação vivenciada e, por fim, são tecidas as considerações finais.

Concepções de alfabetização e de letramento norteadoras do PNAIC

Historicamente, demarcam-se diferentes possibilidades de compreensão sobre os conceitos de alfabetização e de letramento. Soma-se a isso a divergência nas concepções adotadas nas políticas públicas brasileiras na tentativa de resolver o fracasso no processo

de aquisição da escrita e da leitura, nos anos iniciais do ensino fundamental, associado a esses dois processos.

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida por pesquisadores apenas como a capacidade de codificar a língua oral em língua escrita e a sua transmissão se daria por memorização e por meio do ensino que, de acordo com Soares (2016), estava atrelado ao método utilizado pelo professor para alfabetizar as crianças, em uma disputa entre defensores dos métodos sintéticos e dos métodos analíticos. Pesquisas e estudos buscaram superar essa dicotomia, uma vez que as dificuldades em se alcançar níveis satisfatórios de alfabetização persistiam no cenário nacional, chegando-se ao entendimento de que o problema não estava atrelado a qual método seria usado para alfabetizar, mas sim na compreensão de como se aprende a língua, apropria-se desse sistema de representação e quais as intervenções do professor se fazem necessárias para o avanço nesse aprendizado. Assim, nos anos de 1980, baseada nos estudos de Jean Piaget, a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, trouxe uma nova proposta para a alfabetização:

Seguindo a perspectiva piagetiana, as autoras da psicogênese da escrita assumiram que um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios (MORAIS, 2012, p.53).

Ao lado da perspectiva construtivista, compreendia-se o desenvolvimento e uso da escrita pela criança, a partir da interação com a língua, seu objeto de conhecimento. A aquisição dos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético (SEA) é explicada por níveis estruturais, do desenvolvimento da escrita da criança, em que se identifica diferentes hipóteses sobre esse sistema, caracterizadas por níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Desta forma, a mediação do professor se torna indispensável para promover o avanço da escrita da criança, na medida em que compreende que o sistema alfabético é notacional, ou seja, que o sistema de escrita não é um código, que necessita ser entendido como uma ferramenta simbólica, compreendendo o que a escrita nota, a relação entre o significado das palavras e seu significante e como a escrita alfabética cria notações, ao utilizar símbolos linguísticos. (MORAIS, 2012; 2005).

O PNAIC partiu desse constructo teórico para estabelecer as diretrizes nacionais da formação dos alfabetizadores entre os anos de 2012 e 2018. Nesse sentido, apresenta a escrita

alfabética como um sistema de representação e dá pistas dos encaminhamentos pedagógicos que essa concepção enseja.

[...] a apropriação da escrita alfabética deve ser concebida como a compreensão de um sistema de notação dos segmentos sonoros das palavras e não como aquisição de um código que simplesmente substitui as unidades sonoras mínimas da fala. Tal como alertam Ferreiro (1995) e Moraes (2005), conceber a escrita como um código é um equívoco, porque, ao compreendê-la dessa maneira, colocamos, em primeiro plano, as capacidades de discriminação visual e auditiva, embora a aprendizagem da escrita alfabética envolva, sobretudo, a compreensão de propriedades conceituais (BRASIL, 2012, p. 6).

A alfabetização na perspectiva do letramento recomenda que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais. As concepções sobre alfabetização e letramento que norteiam o trabalho do PNAIC apontam os dois processos como indissociáveis, embora cada um deles possua suas especificidades que precisam de ensino sistematizado por parte do professor para que se consolidem ao longo da escolarização. Essa perspectiva abaliza a necessidade dos estudantes se apropriarem das propriedades que alicerçam o sistema de escrita alfabético, ao mesmo tempo em que ampliam suas experiências de práticas e usos da língua, em situações reais e significativas.

Assim, a rotina do ciclo de alfabetização proposta pelo PNAIC deve contemplar atividades específicas de alfabetização, nas quais as crianças “sejam postas em situações em que sejam auxiliadas a compreender o funcionamento do sistema de escrita e a consolidar as correspondências grafofônicas” (BRASIL, 2012, p. 17), ao mesmo tempo “em que ampliem suas experiências de letramento e concluam os 2º e 3º anos lendo e produzindo diferentes textos de diferentes gêneros de modo mais autônomo” (BRASIL, 2012, p. 16).

Nos cadernos de estudo do programa são elencados seis quadros organizados em eixos de ensino que contemplam os direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa que precisam ser trabalhados ao longo do ciclo de alfabetização: (1) Direitos gerais de aprendizagem da Língua Portuguesa; (2) Leitura; (3) Produção de textos escritos; (4) Oralidade; (5) Análise Linguística (discursividade, textualidade, normatividade) e, (6) Análise Linguística (apropriação do sistema de escrita alfabética).

Os Direitos de Aprendizagem, apresentados nos Cadernos do PNAIC de Alfabetização em Língua Portuguesa, apontam um caminho a ser percorrido, de forma a garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas, considerando-

se os diferentes conhecimentos e capacidades básicas para seu desenvolvimento pleno (BRASIL, 2015, p. 23).

Os materiais de formação do PNAIC partiram da perspectiva do alfabetizar letrando e dos direitos de aprendizagem, o que traria ao professor condições de fazer escolhas e dar preferência a determinados conteúdos ou práticas pedagógicas, de modo consciente em relação aos objetivos de ensino, conforme às necessidades de aprendizagem e ao conhecimento de qual trajetória percorrer com seu aluno para que ocorressem avanços em seu processo de alfabetização e de letramento.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: perspectivas formativas de alfabetizadores

Historicamente, no Brasil, os modelos predominantes de formação continuada dos professores privilegiaram uma concepção instrumental do trabalho docente, a partir da qual as práticas formativas serviriam como uma espécie de preparação técnica dos professores, tendo em vista a aplicação por eles das propostas elaboradas pelos especialistas, como se a profissionalização docente fosse uma decorrência natural e espontânea dos conhecimentos e técnicas acumuladas no processo de formação, numa compreensão já bastante criticada pela literatura educacional contemporânea (NÓVOA, 1995; ALARCÃO, 1998; SCHÖN, 2000). Nesse sentido, Cabral (2015, p. 128-129) aponta que as críticas aos modelos instrumentais de formação, de forma geral, “sinalizam para o fato de que a educação do professor jamais pode ser separada de seu contexto sócio-histórico e das dimensões experienciais e práticas que têm ajudado a formá-lo”.

O PNAIC foi instituído pelo Governo Federal, em 2012, com finalidade de garantir a alfabetização plena de crianças até oito anos de idade em todo o território brasileiro e permaneceu em vigência até 2018, de forma alinhada com a meta cinco do PNE (BRASIL, 2014): “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental”. Englobou várias ações em seu bojo, como: (1) formação continuada docente; (2) disponibilização de materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais para escolas públicas e turmas de alfabetização; (3) avaliações sistêmicas da alfabetização e (4) gestão, controle social e mobilização.

Dois dos princípios gerais formativos elencados no Caderno de professores do PNAIC foram a “mobilização de saberes docentes” e a “constituição da identidade profissional”. Buscando romper com a visão instrumental de formação, o programa partiu do pressuposto de que os profissionais que estavam vivenciando a formação continuada

já possuíam um saber sobre a sua profissão. O conhecimento científico, as proposições didáticas metodológicas formalizadas, os conhecimentos transversais, a experiência de sala de aula indicam uma pequena mostra desses saberes que circularam na formação de um profissional do ensino. Sabendo que o professor já possui uma gama de saberes que embasam o seu fazer pedagógico, “[...] é comum que os programas de formação apresentem para os professores o que tem se pensado, mais recentemente, acerca da relação do saber e da prática pedagógica, cabendo ao professor apoiar as suas escolhas didáticas em determinadas abordagens em detrimento de outras”. (BRASIL, 2012, p. 14).

Em relação à constituição da identidade docente, o PNAIC partiu do pressuposto de que o ser professor envolve a história pessoal, social e profissional, as memórias, o engajamento, a socialização entre os pares, bem como os problemas e as ações exitosas, sendo necessário, na formação continuada, investir na construção positiva dessa identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social. Para isso, o programa se valeu de situações formativas que possibilitaram aos docentes revisitarem suas experiências profissionais e de formação para que, por meio delas, analisassem sua atuação no contexto das práticas educativas.

A partir dessas perspectivas iniciais, a formação de alfabetizadores no âmbito do PNAIC caracterizou-se por ser um curso presencial, com metodologia de estudos individuais e coletivos, atividades práticas e socialização de experiências. Os encontros com os alfabetizadores foram conduzidos pelo Orientador de Estudo (OE), que participava dos módulos orientados por docentes de universidades públicas e, ao retornar para o município fazia o repasse dos estudos aos professores da rede. Durante os encontros presenciais foram desenvolvidas ações que contribuiriam para as reflexões sobre as concepções de alfabetização e de letramento, sobre os direitos de aprendizagem das crianças do ciclo inicial de alfabetização nos componentes curriculares, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. As discussões abarcaram, ainda, os processos de avaliação e o acompanhamento da aprendizagem das crianças, o planejamento e avaliação das situações didáticas, o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados à melhoria da qualidade da alfabetização.

Enquanto processo que acontece ao longo da vida profissional docente, a duração da formação continuada também impacta a qualidade da mesma e os seus resultados para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas. Assim, o PNAIC com duração de seis anos, independente de reorganizações internas, pôde ser visto como um espaço de reflexão crítica sobre a prática educativa, contribuindo para o repensar dos saberes e do conhecimento e para

a (re)construção da identidade docente. De acordo com Nóvoa (2002) a formação continuada deve ser momento de o professor (re)pensar sobre o trabalho pedagógico, sobre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional e sobre o que os estudantes precisam aprender, de modo a elaborar habilidades efetivas para o enfrentamento das dificuldades e dos desafios colocados em seu cotidiano escolar.

De forma geral, os programas mais recentes de formação de professores, como o PNAIC, buscaram retomar os estudos como: os saberes curriculares, os saberes específicos das disciplinas, os saberes pedagógicos, as ciências da educação como forma de indicar prioridades, ênfases e concepções que sinalizam a continuidade das ações formativas. Os conhecimentos específicos das disciplinas, os temas e concepções relacionadas à alfabetização, ao letramento, aos direitos de aprendizagem, as concepções de língua, o desenvolvimento da leitura e escrita da criança, os conceitos e concepções embasados pela sociologia, psicologia, filosofia da educação, orientam a compreensão do professor para determinadas situações do campo da educação e embasam a ação de ensinar, foram temas abordados ao longo das edições do PNAIC. Ainda, os saberes experienciais também foram mobilizados por meio dos materiais de estudo e da rotina de formação, em que o trabalho coletivo foi privilegiado, as trocas de experiências, a socialização de atividades e de práticas exitosas em sala de aula.

Por mais que Tardif (2014) apresente os saberes que constituem a docência, é importante destacar que, ao mesmo tempo, existe um saber específico que é o resultado da junção de todos eles, que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão. É sobre esses saberes e sobre esse fazer cotidiano que a proposta de formação do PNAIC buscou ancorar suas ações.

As percepções dos professores alfabetizadores em relação ao processo formativo

A pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, de acordo com Flick (1995), caracteriza-se como um método de investigação científica subjetiva, em que se estuda as particularidades e experiências individuais, podendo o pesquisador apontar livremente o seu ponto de vista sobre o objeto de estudo. No caso deste estudo o foco direciona-se às percepções de professoras alfabetizadoras sobre os processos formativos vivenciados no âmbito do PNAIC.

Diante disso, assumiu-se como procedimentos metodológicos de coleta de dados a aplicação de um questionário, que conforme apontam Melo e Bianchi (2015), trata-se de uma

das ferramentas mais utilizadas por pesquisadores em Ciências Sociais. Por isso, a elaboração das perguntas configura-se em uma etapa crucial, para que cumpra seu papel na coleta de dados de maneira a apresentar, da melhor forma possível, a realidade dos fatos ocorridos para resposta dos objetivos da pesquisa. Na aplicação do questionário não houve interação com os sujeitos pesquisados, visto que o arquivo com as questões foi enviado e recebido por e-mail, assim omitiu-se tentativas de se estabelecer um contato mais ativo com os sujeitos, tampouco desenvolver um relacionamento confiável, de forma a não influenciar as respostas dos participantes (MANZATO; SANTOS, 2012).

O questionário apresentou 18 (dezoito) perguntas abertas com foco no levantamento das percepções dos sujeitos sobre o processo de formação continuada e das práticas pedagógicas desenvolvidas para a alfabetização. A primeira questão proposta solicitou dados profissionais e pessoais, por meio dos quais foi possível traçar um perfil do grupo de professoras que participaram da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa compuseram-se de 10 (dez) professoras alfabetizadoras⁴ que participaram do PNAIC e que aceitaram participar da pesquisa. O tempo de magistério e de atuação na alfabetização, indicados pelas professoras, variou de 8 a 30 anos, o que nos permitiu afirmar que as docentes possuíam certa experiência no processo de alfabetizar os alunos. A carga horária semanal de trabalho, variou de 20 a 48 horas/semanais, sendo que 60% das professoras, trabalharam em média 40 horas/semanais. Esses dados nos remetem à condição de trabalho do professor que, para Heinz e Koerner (2013) é a necessidade de subsistência que costuma ser um fator de influência na busca pela dupla ou tripla jornada de trabalho.

Em relação à participação em cursos de formação continuada, com foco em alfabetização, 90% das professoras participaram de outros cursos além do PNAIC, dentre eles os mais citados foram o PROCAP e o Pró-letramento.

O procedimento de análise dos dados pautou-se na fundamentação teórica sistematizada da análise de conteúdo, apoiada nas etapas propostas por Bardin (2011). Para a autora a análise de conteúdo apresenta-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. As respostas cedidas pelo questionário foram analisadas a partir de expressões recorrentes na escrita. Deste modo, construiu-se categorias de análise que permitiram

⁴ Para manter o compromisso ético assumido no Termo e Consentimento do projeto de pesquisa aprovado pelo COEP-UFLA, número do Parecer: 2.227.921, os nomes das professoras não serão mencionados e a identificação se fará pelo uso da letra P (professora) seguida dos algarismos arábicos (P1, P2, etc.).

compreender as percepções das professoras sobre o processo de formação docente. As respostas foram agrupadas em três dimensões perceptivas denominadas: (a) Processo formativo como alfabetizadora; (b) Conceitos teóricos em relação ao processo de alfabetização; (c) Ações pedagógicas para a alfabetização.

a. Percepções sobre o processo formativo como alfabetizadora

Essa dimensão diz respeito aos cursos realizados ao longo da carreira de magistério das professoras. Ao serem solicitadas para comentar sobre os cursos com foco em alfabetização que já tinham participado, o PNAIC foi mencionado por todas. Em relação à percepção sobre os cursos realizados, destacam-se: “Os cursos foram interessantes e contribuíram para o enriquecimento da minha prática pedagógica”, P2. “Foi muito bom, pois através destes cursos fazemos muitas trocas de experiências e tiramos dúvidas, traz também inovação e oportunidades de descobrir novas formas (maneiras) de transmitir conhecimentos”, para P3. Ainda,

Venho acompanhando os cursos propostos pela secretaria da educação desde 1998, o primeiro deles foi o PROCAP, todos eles têm sempre novidades, gosto porque podemos trocar experiências novas. Acredito que a origem das formações remete à melhoria da educação (P10, 2019).

A percepção das professoras ancora-se na percepção da formação como um momento de socialização de ações, de troca de “experiências novas”, o que remete às vivências como docente e à possibilidade de compartilhar saberes, representando uns dos aspectos do processo formativo dos cursos realizados. Os cursos oferecidos, para além do conteúdo estudado, exigem a reflexão sobre as práticas pedagógicas em interação com os pares, refere-se à abertura ao outro, às relações de troca de saberes, o que Freire (1996, p. 135) denomina “disponibilidade”.

Tardif (2014, p.287) ao discutir sobre o que representa a experiência no trabalho docente sugere a ideia de um sujeito ativo, que age e atua em diversas situações com uma intencionalidade, isso porque “a experiência no trabalho docente é multidimensional e cobre diversos aspectos (domínio, identidade, personalidade, conhecimento, crítica etc.)”.

Nas respostas das professoras observa-se certo contentamento por realizarem a formação no âmbito do PNAIC, pelo aprendizado e pela troca de experiências com outros professores:

O curso contribui para aprofundar conhecimentos, inovar a dinâmica, planejar, repensar e conduzir melhor o trabalho em sala de aula, proporcionando a reflexão sobre a prática alfabetizadora, bem como a troca de experiência. O PNAIC proporcionou aos educadores uma formação teórico-prática consistente e completa. Dentre as principais

contribuições estão as de ordem metodológica: leitura deleite, organização da rotina, atividades lúdicas e jogos, livros e jogos apropriados, sequências didáticas interdisciplinares etc (P1, 2019).

Ao destacarem a troca de experiências, compreendida como uma atuação concreta em meio a situações distintas de aprendizagens, pode-se observar na resposta de P1 a menção à “formação teórico-prática consistente e completa”, percebe-se que há uma reflexão a partir do que chamaria Tardif (2014) de junção entre os saberes profissionais, os pedagógicos e os experienciais, quando a professora aponta que o PNAIC traz contribuições de “ordem metodológica”, entendida como a aplicabilidade daquilo que se estudou.

As respostas indicaram uma percepção direcionada à formação da prática cotidiana para a alfabetização, como se percebe na resposta de P2: “PNAIC contribuiu para minha prática em sala de aula e na maneira como elaborar o meu planejamento, pensando individualmente em cada aluno, suas habilidades e dificuldades, para que todos desenvolvam suas potencialidades em todos os sentidos”.

Para a questão referente aos materiais diversificados oferecidos pelo programa, solicitamos que citassem uma atividade exitosa desenvolvida com a turma, a P10 destaca que:

Uma das propostas que eu particular gostei e percebi retorno nos alunos foram os momentos deleite, o momento das leituras, eles gostam e enriquecem os conhecimentos de forma prazerosa. Os jogos da caixa do PNAIC e outros confeccionados foram de grande valia também, porque a melhor forma de aprender é aprender fazendo, e o brincar desperta o interesse (P10, 2019).

Nos textos que compõem o conjunto de cadernos do PNAIC, relativos à alfabetização, pode-se perceber o reconhecimento de que a proposta se direciona à aprendizagem, na perspectiva dos “direitos da aprendizagem”, assumidos como eixos estruturadores do processo de ensino, conforme a resposta de P8:

Contribui bastante, o material foi bem elaborado, mostrando várias práticas, e trazendo novas propostas de um trabalho mais dinâmico com jogos e projetos, enfatizando a necessidade de planejar, repensar e conduzir nossa prática. Uma nova proposta de enxergar o aluno em sua individualidade, respeitando a sua forma de aprender e o tempo que necessita (P8, 2019).

Dentre os materiais que foram distribuídos para as escolas e os alfabetizadores pelo PNAIC, as professoras descreveram que os utilizam para desenvolver atividades de ensino e de aprendizagem com suas turmas, como a leitura deleite a partir dos livros de literatura infantil, que compunham a caixa de livros destinadas a cada turma de 1º, 2º e 3º anos, as atividades matemáticas, com o bingo, o jogo do Tangram, entre outros. As

professoras ainda relataram que têm obtido resultados satisfatórios com a utilização dos materiais disponibilizados pelo PNAIC.

b. Percepções dos conceitos teóricos em relação ao processo de alfabetização

Na dimensão referente aos aspectos conceituais sobre alfabetização e letramento, algumas professoras demonstraram uma percepção mais abrangente desses processos, pautada numa visão conceitual generalizada, sem um refinamento teórico, como na resposta de P6:

Bem para início alfabetização no meu ver é ensinar a ler, escrever e interpretar. Somente é alfabetizado o ser que sabe ler e escrever; já o letramento é aquele que sabe ler e escrever e aplicá-los nos contextos e práticas sociais de uso da língua. Alfabetizar letrando então é ensinar a escrever e ler dentro do contexto da leitura e da escrita (P6, 2019).

Isso denota a necessidade de estudos constantes sobre os aspectos do alfabetizar e do letrar, buscando consolidar os conceitos e ancorar o planejamento das práticas pedagógicas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A ampliação do letramento, portanto, deve ser foco de atenção, com estímulo à organização do trabalho pedagógico por meio de projetos didáticos e sequências didáticas em que temáticas de diferentes componentes curriculares são mobilizadas para a compreensão da realidade e desenvolvimento de valores humanos. Tal princípio é contemplado no PNAIC, inicialmente por meio da discussão proposta no Caderno 03 (BRASIL, 2012) e, posteriormente, por meio de um tratamento transversal nos demais cadernos, pois há textos em que projetos didáticos e sequências didáticas interdisciplinares são discutidos com o objetivo de dar visibilidade às possibilidades de ações didáticas integradas no cotidiano escolar.

Outras respostas demonstram proximidade conceitual ao apresentado pelos cadernos do PNAIC:

A alfabetização é o meio pelo qual a criança aprende a utilizar fielmente a principal ferramenta de comunicação e escrita, ferramenta indispensável para a apropriação da leitura e escrita. O letramento por sua vez é o desenvolvimento da alfabetização onde a criança aprende a usar competentemente a leitura e a escrita independente das demandas sociais (P7, 2019).

Alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever através da codificação e decodificação de símbolos, letras, sílabas e palavras sem grande preocupação com a importância prática. Já o letramento desenvolve um conjunto de práticas de leitura e escrita que as pessoas realizam na sociedade, nas diferentes situações formais e informais da vida cotidiana. Procura dar sentido ao que lê, ao que escreve e qual a finalidade prática na sua vida (P8, 2019).

A importância de se considerar os usos e funções da escrita como base no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita na escola foi incorporado ao processo de alfabetização e, segundo Soares (1998), a rotina deve contemplar ações de ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, tornando o sujeito ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

c. Percepção das ações pedagógicas para a alfabetização

A dimensão das ações pedagógicas remete à organização das atividades de alfabetização. As professoras preparavam suas aulas, segundo P8, seguindo um planejamento pré-estabelecido: “De acordo com a grade curricular e horário de aulas do dia, alternando entre o livro didático integrado, cadernos, aulas práticas e projetos de leitura e escrita”, ou conforme P10

[...] o horário de aulas era feito de acordo com o planejamento escolar vindo da secretaria da educação. Temos as quantidades de aulas de português, matemática, ciências, história, geografia, ensino religioso, produção de texto, arte, educação física. Tem biblioteca e informática (P10, 2019).

A maioria das professoras destacaram a inserção na rotina de sequência de atividades, como a utilização de livros didáticos, momentos de leitura e outros recursos disponíveis: “A rotina é composta pelo estudo do livro didático, editor “positivo” e atividade complementares. Utilizo jogos de alfabetização, bingo matemático e silábico. Alfabeto móvel, entre outros recursos”, conforme P2.

Em relação à questão: “Como a sua prática cotidiana, a partir das vivências sociais, contribui para a sua docência?”, no sentido de depreender a contribuição que as práticas cotidianas trouxeram à docência, na rotina alfabetizadora, as professoras relataram que as ações deveriam ser pensadas, estudadas para posteriormente serem trabalhadas em sala de aula com seus alunos. As respostas apontaram uma preocupação com o processo de aprendizagem, ao partir da percepção da necessidade de se conhecer individualmente os alunos, suas necessidades e anseios, como um aspecto determinante na alfabetização. Diante disso, demonstram a percepção de que a busca pelo aprimoramento pedagógico, por novos conhecimentos também auxilia neste processo.

A questão proposta exigiu das professoras uma reflexão do contexto social vivido, fosse por meio de cursos de formação ou de trocas de experiências com colegas, o que demonstrou uma percepção centrada no fazer docente direcionado à alfabetização. A professora P6 descreveu que: “[...] as práticas sempre pegamos muito do passado complementando com

pitadas do futuro, fornecidas pela internet e vivências”, o que se percebe é um destaque ao processo de elaboração das ações pedagógicas a partir da junção de vários conhecimentos, seja com base nos cursos já realizados, seja em atividades disponíveis na internet, seja pelas trocas com colegas. Para P3, o fazer pedagógico parte do que já se sabe:

Através do conhecimento já existente, procuro desenvolver com meus alunos atividades relacionadas a escrita e leitura a fim de promover no educando o aprendizado com êxito e clareza. Na minha rotina procuro primeiramente identificar as habilidades e conhecimentos e dificuldades de cada aluno. Depois procuro promover atividades relacionadas ao desempenho da turma. Prioridades: o que o aluno sabe; o que o aluno precisa aprender; como posso fazer para que esse aluno aprenda (P5, 2019).

A perspectiva do currículo inclusivo é contemplada por meio da defesa dos direitos de aprendizagem de todas as crianças, com inserção de reflexões sobre a necessidade da avaliação permanente dos estudantes, de modo a oferecer um planejamento de ações no âmbito da escola e da sala de aula, para atendimento mais qualificados, incluindo-se as especificidades da alfabetização das crianças com deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Considerações finais

A partir das respostas descritas nos questionários realizados com professoras alfabetizadoras, foi possível identificar algumas percepções em relação ao processo formativo vivenciado no âmbito do PNAIC. O curso de formação continuada apresentou uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas se articularam para a realização de ações formativas de professores alfabetizadores atuantes nas escolas e nas salas de aula.

As respostas foram agrupadas por temas de discussão, sob os quais elegeu-se três dimensões perceptivas identificadas como: processo formativo como alfabetizadora; ações pedagógicas para a alfabetização e conceitos teóricos em relação ao processo de alfabetização.

A dimensão processo formativo como alfabetizadora remeteu aos cursos realizados ao longo da carreira de magistério das professoras, em que destacam uma percepção positiva das ações formativas, com evidência às relações de troca de experiências entre pares. A dimensão das ações pedagógicas refere-se à organização das atividades de alfabetização, o que demonstrou uma preocupação com o fazer pedagógico, a partir da percepção em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos e a necessidade da apresentação de rotinas em sala e da busca e dos estudos constantes. Os conceitos teóricos em relação ao processo de alfabetização, algumas professoras demonstraram uma

percepção mais abrangente, pautada numa visão generalizada do processo de alfabetização, enquanto outras apresentaram uma descrição com proximidade aos conceitos teóricos trabalhos pelos cadernos do PNAIC.

Ao considerar o processo de formação do professor como uma ação contínua e dinâmica que é construída ao longo da carreira profissional, o PNAIC foi uma proposta que ofereceu momentos de reflexão crítica sobre a prática educativa, construindo ações formativas que viabilizaram a relação com conceitos e conhecimentos teóricos, o compartilhar de saberes e trocas de experiências, possibilitando a reconstrução da identidade docente. Nessa pesquisa, identificou-se dimensões formativas que, sob a ótica perceptiva de professoras alfabetizadoras, possibilitaram um (re)pensar do trabalho pedagógico sobre a leitura e a escrita, em que o ato de compartilhar experiências obteve destaque nas respostas cedidas, o que permite considerar o quanto o processo de formação necessita ser ressignificado, de modo a garantir uma ação reflexiva do fazer pedagógico por meio do (re)aprender e (re)elaborar as competências efetivas, viabilizando o enfrentamento das dificuldades e dos desafios assentados no contexto de alfabetização.

Assim, destaca-se que os temas educacionais, sobretudo os relacionados a formação, quando explorados nas vozes de professores, podem ampliar a possibilidade de entendimento sobre os pontos positivos e os que precisam ser ajustados, auxiliando na formulação das políticas públicas. Desta forma, os resultados dessa pesquisa sinalizam que investigar a respeito das percepções de alfabetizadores sobre suas vivências de formação, no âmbito dos programas federais como o PNAIC, mostra-se um campo amplo que abaliza aspectos contundentes a serem explorados.

Referências

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. PCN's em ação. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização*. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Documento de Apresentação*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. *Guia Geral do Pró-Letramento*. Brasília, 2007.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: educação do campo: unidade 1*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, seção 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. *Caderno de Apresentação* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CABRAL, G. R. *Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?* 2015. 302p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rido de Janeiro, 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY. *A Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

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

HEINZ, D. P.; KOERNER, R. M. A formação do professor alfabetizador: em busca da prática da Formação Docente, *Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente*. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 80-91, jan./jun. 2013.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. *A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa*. 2012. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

MELO, W. V.; BIANCHI, C. S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. *Revista Brasileira de Ensino de C&T*, v. 8, n. 3, p. 43-59, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.3895/rbect.v8n3.1946>.

MORAIS, A. G. M.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Org.) *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Codex, 1995.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

SCHÖN, D. A. *Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.