

O PNAIC E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ALGUMAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PRIMAVERA DO LESTE – MT

Pnaic and the pedagogical practice of some teachers from the Municipal Network of Primavera do Leste, Mato Grosso State

Kátia Cristina Carse Alcover¹

Recebido em: 10 mar. 2016

Aceito em: 28 nov. 2016

RESUMO

Este artigo refere-se a uma pesquisa realizada durante o curso de formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC / 2015 que teve por objetivo observar a aplicação do planejamento pelas professoras na prática, em sala de aula, a diversificação de práticas pedagógicas e se a sequência didática contemplava literatura, jogos e brincadeiras. Esta foi a questão central - As professoras que participaram do curso do PNAIC diversificam suas práticas pedagógicas em sala de aula e contemplam a literatura, os jogos e as brincadeiras ao desenvolverem uma sequência didática? A metodologia adotada é qualitativa com abordagem no Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992; 1994), sendo utilizado para este estudo o contexto da prática. O lócus da pesquisa foi uma escola da rede municipal de ensino de Primavera do Leste – MT. Os sujeitos participantes da pesquisa foram 07 (sete) professoras que participaram do curso de formação do PNAIC. A fundamentação teórica pautou-se principalmente nos estudos de Lima, Teles e Leal (2012), Cruz, Manzoni e Silva (2012), Brainer e Teles (2012), Ferreira e Cavalcante (2012) entre outros que contribuíram de forma significativa para a compreensão do estudo. Dos dados coletados, uma das indicações é que ainda ocorrem ações descontextualizadas ou fragmentadas, porém há um movimento de mudança na prática pedagógica dos profissionais. E que, dentre a literatura, os jogos e as brincadeiras, as profes-

1 Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina - UEL e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. E-mail: katia_alcover@hotmail.com

soras utilizaram mais a literatura e os jogos em suas aulas, umas mais timidamente que outras, e as brincadeiras não se fizeram presentes.

Palavras-chave: Planejamento. Diversificação de práticas pedagógicas. Sequência didática. Literatura, jogos e brincadeiras. PNAIC.

ABSTRACT

This article refers to a survey conducted during the course of the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC / 2015 (National Pact for lettering on the right age). The objective was to observe the application of planning by teachers in their practice in the classroom, the diversification of educational practices and if the didactic sequence contemplated literature, play and games. We had as the central issue: do the teachers who attended the course PNAIC diversify their teaching practices in the classroom and include literature, play and games to develop a didactic sequence? The methodology adopted is qualitative with approach by Ball and Bowe Policy Cycle (1992, 1994). It was used for this study the practical context. The research locus was a Primavera do Leste – MT municipal school. The research subjects were 07 (seven) teachers who participated in the training course by PNAIC. The theoretical framework was based primarily on studies by Lima, Teles and Leal (2012), Cruz, Manzoni and Silva (2012), Brainer and Teles (2012), Ferreira and Cavalcante (2012) among others that have contributed significantly to the understanding of this study. According to collected data, it still occurs decontextualized and fragmented actions, but there is a trend for changing the teaching practice of those professionals. Among literature, play and games, teachers used literature and games in their classes. Some more than others, but play was off their practices.

Keywords: Planning. Diversification of pedagogical practices. Didactic sequence. Literature, play and games. PNAIC.

INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC é um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para alfabetizar todas as crianças, em Língua Portuguesa e Matemática, até aos 8 anos de idade, isto é, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

De acordo com o Manual do Pacto² há vários fatores envolvidos no processo de alfabetização, mas três em especial merecem ser destacados:

Em primeiro lugar, é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar.

Um segundo fator importante é a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas. Todavia, não basta dispor desses materiais, é fundamental que os professores saibam manuseá-los e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades para dinamizar as aulas e alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano.

Por fim, mas não por último, destaca-se que o êxito do processo de alfabetização reside também na capacidade de acompanhar continuamente o progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas, que podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança, bem como por avaliações estruturadas, a exemplo da Provinha Brasil (BRASIL, 2012a, p. 20-1).

Isto quer dizer que, para que o processo de alfabetização tenha êxito, é preciso contar com professores alfabetizadores preparados e conhecedores do que e como ensinam, ter disponíveis materiais didáticos que os auxiliem neste processo e fazer o acompanhamento contínuo do progresso da aprendizagem das crianças por meio de avaliações internas (observações, registros) e externas (Provinha Brasil).

Sabendo que o professor alfabetizador é a figura central e determinante no processo de alfabetização, foram feitos investimentos na formação continuada desses profissionais. Sendo assim, a formação continuada de professores alfabetizadores é considerada o eixo principal das Ações do Pacto oferecidas pelo Ministério da Educação para contribuir para a alfabetização e o letramento, seguida dos eixos: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, controle social e mobilização.

Em relação aos encontros de formação continuada, estes se iniciaram no ano de 2013 objetivando a articulação entre diferentes

2 Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf

componentes curriculares com ênfase em Linguagem. Em 2014 o curso objetivou o aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, também com foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática. E os encontros referentes ao ano de 2015 tiveram como objetivo implantar ações do programa em todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional (BRASIL, 2012b).

Sobre os materiais didáticos e pedagógicos, foram entregues às escolas jogos pedagógicos de apoio à alfabetização e obras de literatura para serem utilizados em sala de aula. Os professores conheceram e aprenderam a usar esses materiais durante as formações nos anos de 2013 e 2014. Quanto às avaliações, percebe-se que há o acompanhamento do progresso da aprendizagem das crianças pelos professores. Estas situações vêm ao encontro do que dizem os documentos orientadores do PNAIC 2014 e 2015 sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores:

Para a formação continuada de professores alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, 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; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (Idem, p. 3).

Além das contribuições citadas anteriormente, a formação continuada é uma forma de valorizar a trajetória profissional e tornar esta etapa de ensino (alfabetização) mais atrativa para os professores, assegurando as condições necessárias para que eles desempenhem seu trabalho com competência e entusiasmo, pois entende-se que “a formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia” (BRASIL, 2012a, p. 23).

Como forma de garantir a formação em exercício, consta no Manual do Pacto que os cursos de formação continuada do PNAIC oferecem as ferramentas para alfabetizar com planejamento, enfatizando assim os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica (Idem).

Segundo Lima, Leal e Teles (2012a, p. 6),

É por meio do planejamento que o professor busca melhor organizar sua prática. Ao planejar, o docente reflete sobre os objetivos que quer alcançar, exerce sua ação didática segundo suas intenções. Assim, as atividades a serem desenvolvidas são articuladas de forma mais consciente com o que se pretende desenvolver.

Deste modo, ao planejar o professor evita o desperdício de tempo e as atividades improvisadas, que são consideradas pouco produtivas. Também é no ato de planejar que o professor tem a oportunidade de refletir sobre suas ações, verificar o que deu certo e o que não deu, de que forma pode trabalhar com determinados conteúdos e quais atividades deve utilizar para garantir as aprendizagens pretendidas. É neste momento de planejamento/reflexão que o professor conseguirá visualizar a necessidade de se trabalhar/prever/incluir atividades permanentes, jogos, literatura e brincadeiras em suas aulas e também compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula para alcançar os objetivos. Em suma, o planejamento é uma forma de o professor organizar o trabalho pedagógico.

Segundo Leal e Lima (2012, p. 12), “algumas formas de organização têm sido mais recorrentes nos dias atuais, como, por exemplo: atividades permanentes, sequências didáticas, projetos didáticos”. Cruz, Manzoni e Silva (2012) acrescentam os jogos a essas formas de organização.

De acordo com Leal e Lima (2012); Cruz, Manzoni e Silva (2012); as atividades permanentes são aquelas que acontecem ou se repetem durante um determinado período, que pode ocorrer durante semanas, meses ou até mesmo durante o ano. Várias atividades podem ser trabalhadas como atividade permanente: leitura deleite, contagem dos alunos, a exploração do calendário, recordação do que foi trabalhado no dia anterior, dentre outras, dependendo do objetivo do professor e das necessidades e características do grupo de alunos.

Sobre a sequência didática, Lima, Leal e Teles (2012b) trazem várias definições sob a ótica de alguns autores. Ficaremos com as definições de Zabala e de Dolz, Noverraz e Schneuwly, por serem as mais utilizadas.

Segundo Zabala (apud LIMA; LEAL; TELES, 2012b, p. 21) sequência didática é: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais [...]”. E para Dolz, Noverraz e Schneuwly (apud LIMA; LEAL; TELES, 2012b, p. 22) é um

[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito [...] com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Com esta definição, Zabala quis dizer que as sequências didáticas possibilitam pensar o trabalho pedagógico de modo articulado, sistemático e contextualizado, contemplando variados componentes curriculares. Já para os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly, a sequência didática é uma forma de aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral, permitindo que o aluno saiba utilizar esses gêneros nas mais diversas situações.

É importante destacar que, independente da concepção adotada, o professor fará sua escolha de acordo com o objetivo didático que pretende alcançar.

Ao organizar uma sequência didática, o professor pode incluir diversos tipos de atividades, como: literatura, jogos, leitura, pesquisa individual ou coletiva, brincadeiras, produções de textos, aulas práticas, dentre muitas outras.

Outra forma de organizar o trabalho pedagógico é por meio dos jogos. Atualmente, com as novas perspectivas de ensino e aprendizagem, os jogos têm sido utilizados para desenvolver a aprendizagem dos alunos em processo de escolarização.

Para Brainer e Teles (2012, p. 22),

O jogo em sala de aula, além de proporcionar a construção do conhecimento de forma lúdica e prazerosa, promove a interação entre parceiros e torna-se significativo à medida que a criança inventa, reinventa e avança nos aspectos cognitivos, afetivos e no seu desenvolvimento social. É, também, um importante recurso para desenvolver habilidades do pensamento, tais como a imaginação, a inter-

pretação, a tomada de decisão, a criatividade, entre outras. Sendo assim, parte dos conteúdos curriculares pode ser ensinada por meio de atividades predominantemente lúdicas, que podem ser aplicadas como desafios cognitivos, com o objetivo de promover avanços no seu desenvolvimento.

Isto quer dizer que os jogos trazem benefícios cognitivos, afetivos e sociais para as crianças, pois ao jogar as crianças tomam decisões durante as jogadas, discutem as regras com os colegas, muitas vezes reinventando-as, interagem entre si, aprendem a ceder e a respeitar os colegas, enfim adquirem conhecimento do modo através qual elas mais gostam: brincando.

Os jogos são situações favoráveis de aprendizagem tanto para os alunos sem deficiência quanto para os alunos com deficiência. No caso dos alunos com deficiência, o professor deve ficar atento ao tipo de jogo que irá trabalhar, muitas vezes tendo que adaptá-los. Segundo Brainer et al (2012, p.7) “o professor precisa analisar as possibilidades de cada estudante e garantir condições de aprendizagem em que as crianças tenham desafios a enfrentar, mas se sintam seguros, protegidos e respeitados”.

Ao trabalhar com jogos, o professor, pode escolher: jogos de raciocínio, jogos para desenvolver a consciência fonológica, caçarimas, troca-letas, jogo da força, entre muitos outros, relacionando-os aos objetivos que pretende atingir e de modo que favoreça o aprendizado de seus alunos.

Além dos jogos, as brincadeiras e a literatura também podem fazer parte das aulas de nossas crianças. Aliás, esta é uma das propostas de trabalho do PNAIC: incluir o lúdico no planejamento do trabalho pedagógico.

Assim como os jogos, as brincadeiras também trazem grandes benefícios físico, cognitivo, afetivo e social para a criança, possibilitando vários ganhos para o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Rosa, Brainer e Cavalcante (2012, p. 7) afirmam que

[...]a criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. Ao brincar, ela movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos, comunica-se

com seus pares, se expressa através de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões. Assim, desenvolve dimensões que também são importantes no aprendizado dos conhecimentos escolares.

Sendo assim, a criança quando brinca, representa o mundo adulto e se relaciona com o mundo externo, organiza respostas, toma decisões, se expressa, solta a imaginação, comunica-se com seus pares por meio do brinquedo que tem em mãos, aprende a respeitar e é respeitada. Por isso, “para integrar os jogos e brincadeiras na rotina da sala de aula, é importante, no entanto, o professor pensar o objetivo daquele jogo ou brincadeira para o aprendizado de todas as crianças” (FERREIRA; CAVALCANTE, 2012, p. 7).

Por fim, como dito anteriormente, o trabalho com a literatura também é uma das propostas do PNAIC. Rogers; Soter; Raphael e Au (apud FERREIRA; ROSA e TELES, 2012, p. 17) apontam

[...] para o caráter integrador do ensino de literatura, que permite transitar entre os componentes curriculares e a sensibilização estética. Aqui é bom lembrar [...] que o texto literário é um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer. Esse prazer relaciona-se à experiência estética vivenciada pelo leitor ao lê-lo. Mas a literatura também é repleta de informações acerca do mundo que nos cerca e também sobre as relações humanas. Neste sentido, propor que a literatura se integre ao ensino dos diferentes componentes curriculares não significa reduzir a leitura literária a um mero desencadeador temático de algum conteúdo escolar e sim aproveitar a densidade e riqueza do acervo literário para agregar conhecimentos e novos olhares sobre o que está sendo estudado.

O pensamento das autoras permite dizer que, ao utilizar da literatura em suas aulas, o professor pode integrar componentes curriculares com ludicidade e afirmar que o brincar e o aprender podem andar juntos, pois ao ouvir uma história a criança pode ou não ser levada a imaginar, reinventar, refletir, se divertir e se emocionar e ao mesmo tempo adquirir informações sobre o mundo a sua volta.

A literatura pode ser utilizada como ponto de partida para o desenvolvimento de diversos conteúdos e no decorrer deste caminhar o professor pode agregar outros conhecimentos e assim contribuir para o aprendizado das crianças.

Com isso, entende-se que o PNAIC veio para contribuir com o aperfeiçoamento da formação continuada dos professores alfabetizadores, oferecendo-lhes um novo olhar para suas práticas pedagógicas e para o incremento das aprendizagens das crianças, considerando e respeitando suas necessidades, desejos e particularidades ou singularidades.

Deste modo, esta pesquisa teve por objetivo observar a aplicação do planejamento pelas professoras na prática, em sala de aula, a diversificação de práticas pedagógicas e se a sequência didática contemplava literatura, jogos e brincadeiras, norteadas pela seguinte questão: as professoras que participaram do curso do PNAIC diversificam suas práticas pedagógicas em sala de aula e contemplam a literatura, os jogos e as brincadeiras ao desenvolverem uma sequência didática?

MATERIAL E MÉTODOS

A observação foi realizada com base em pesquisa qualitativa com a abordagem no ciclo de políticas de Ball, Bowe e colaboradores (MAINARDES, 2006), por ser este um método para fazer pesquisas de políticas educacionais.

O ciclo de políticas é constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Para esta observação foi utilizado apenas o contexto da prática, pois é neste contexto que a política está sujeita à interpretação e recriação, onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações na política original. Para os autores Ball, Bowe e colaboradores (apud MAINARDES, 2006), as políticas não são simplesmente implementadas, mas sujeitas a interpretação e dessa forma são recriadas. É neste contexto que foi observada a prática das professoras.

Esta observação foi realizada numa Escola Municipal de Primavera do Leste, no período matutino, nos dias 18, 19 e 24 de novembro de 2015, nas salas do 1º ao 3º ano e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, na Sala de Recursos Multifuncionais – SEM, e cada observação durou 2 horas. Foi observada a prática pedagógica de 7 professoras em

6 salas de aulas, sendo que uma das professoras leciona, nessas salas de aulas, no momento de hora atividade das demais professoras. Essas professoras serão identificadas como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

Nas turmas do 1º ao 3º ano em que a Sequência Didática já havia sido aplicada foi observado se a literatura, os jogos e as brincadeiras também estavam presentes nas aulas e se as práticas pedagógicas eram diversificadas.

Além da observação, foi aplicado um questionário para as professoras com a finalidade de recolher mais informações sobre o trabalho desses sujeitos com a sequência didática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006), o contexto da prática é onde os professores interpretam e recriam os textos das políticas e, ao interpretarem os textos, cada qual coloca suas experiências, valores, propósitos e interesses, que são diversos.

Sendo assim, neste momento serão apresentadas as análises das práticas pedagógicas das professoras do 1º ao 3º ano que participaram do curso de formação continuada para professores alfabetizadores / PNAIC como forma de conhecer um pouco sobre o trabalho desses sujeitos em sala de aula.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DO 1º AO 3º ANO QUE PARTICIPARAM DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PNAIC

O foco aqui é saber se durante a aplicação do planejamento da Sequência Didática na prática em sala de aula houve a diversificação de práticas pedagógicas e se a sequência didática contemplava literatura, jogos e brincadeiras.

Em cada dia foi observada a aula de duas turmas, com duração de duas horas em cada turma. No primeiro momento de observação do 1º dia:

Ao entrar na sala os alunos estavam organizados, em fileiras, um atrás do outro. A professora iniciou a aula com uma oração e logo após cantou a música “bom dia amiguinho como vai”. Depois ela retomou a parlenda: “Macaco foi à feira”, que estão trabalhando na sequência didática. Na sequência a professora fez a leitura deleite: A menina e o macaco. Durante a leitura a professora perguntou o que era balburdia e um aluno respondeu que era bagunça. Ao finalizar a leitura, a professora fez o cabeçalho na lousa com os alunos, perguntando qual era o mês, dia do mês e da semana e quais eram os meses e dias anteriores e posteriores àquele. A cada pergunta todos os alunos iam respondendo. Com o cabeçalho pronto, a professora escreveu uma frase de reflexão na lousa e conversou um pouco sobre isso com os alunos. Em seguida, ela perguntou aos alunos em quantos eram na sala naquele dia. Os alunos contaram quantos meninos e quantas meninas havia e com esses dados a professora perguntou se havia mais meninos ou meninas e qual era o total de alunos.

Em seguida a professora trabalhou uma atividade de caça-palavras, explicando as regras para os alunos. Enquanto os alunos faziam a atividade de caça-palavras, a professora passou de carteira em carteira para olhar a atividade e tomou a leitura, com as palavras da atividade, dos que tinham mais dificuldade. Ela relatou que ia ao laboratório de informática para desenvolver uma das atividades da sequência didática, porém faltaram alguns alunos; então deixou para ir no dia seguinte. No segundo momento da aula, a atividade foi o caça-rimas. A professora explicou os objetivos do jogo e as regras. Depois organizou a turma em 7 grupos. Após as crianças jogarem, a professora conversou com eles sobre o jogo e perguntou do que mais gostaram e eles responderam que foi achar as palavras e fazer rimas (Observação. 18/11/2015. P1).

Verificamos que P1 trabalhou no início da aula com algumas atividades permanentes: fez uma oração, cantou uma música com os alunos, retomou conteúdos trabalhados nos dias anteriores, fez a leitura deleite, passou para o calendário, a reflexão do dia e em seguida para a contagem dos alunos.

Estas atividades permitiram que a professora explorasse: o significado de algumas palavras, o sucessor e o antecessor do mês e do dia do mês e da semana e a resposta coletiva, favorecendo assim a oralidade e a participação dos alunos no próprio processo de aprendizagem.

Após o desenvolvimento das atividades permanentes, a professora deu continuidade às atividades relacionadas à sequência didática.

A primeira atividade foi a do caça palavras. No decorrer desta atividade a professora passou de carteira em carteira para tomar a leitura dos alunos, principalmente dos que tinham mais dificuldade neste aspecto, sendo que alguns leram mais pausadamente que outros. Esta atividade favoreceu o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos, bem como identificar palavras entre diversas letras.

Na vez do caça-rimas todas as crianças se envolveram com o jogo. Enquanto as crianças jogavam, a professora passou de carteira em carteira para verificar como estavam se saindo. Nos grupos formados pela professora, quando o colega não conseguia achar a figura que rimava, o outro colega ajudava.

Verificamos também que todos respeitaram as regras do jogo, pois quando o colega do grupo gritava: “Parou” os demais paravam de procurar as figuras e conferiam se o colega tinha acertado todas.

Com isso observamos que o jogo propiciou a construção do conhecimento, a interação entre os colegas, o respeito às regras, tornando a aprendizagem significativa, confirmando o pensamento de Brainer e Teles (2012) quando dizem que “a aprendizagem se dá por construção do sujeito na interação com o outro e com o conhecimento”.

Conforme o relato da professora, neste dia ela havia planejado levar os alunos ao laboratório de informática para trabalhar uma das atividades da sequência didática, mas como faltaram alguns alunos ela deixou para o outro dia. Isso nos leva a dizer, baseado em Ball, que a professora ao reorganizar seu plano de aula, adequando-o à realidade do seu dia, adequou-o de acordo com suas experiências, propósitos e interesses, pois esta aula no laboratório de informática era significativa para esses alunos também.

Observemos a aula de P2, observada no segundo momento do 1º dia:

Nesta sala, todos também estavam organizados em fileiras. A professora relatou que estavam trabalhando a história de João e o Pé de Feijão na sequência didática. Ela mostrou que construíram o castelo do gigante e plantaram feijão no copinho com algodão para o João “subir”. Os

castelos foram feitos em duas aulas de arte. Ela relatou ainda que foram realizadas 2 produções de texto: numa delas a professora entregou uma folha com uma sequência de desenhos da história de João e o Pé de Feijão para os alunos recortarem, organizarem a sequência, colarem em outra folha e reescreverem o conto. A outra produção também era para reescreverem o conto, porém sem os desenhos para observarem. Sobre a segunda produção, a professora disse que ia rever com os alunos para acrescentar mais elementos ao texto.

No momento da observação a professora não estava desenvolvendo a sequência didática e sim trabalhando a disciplina de história. No quadro havia o cabeçalho com a data e logo abaixo um texto sobre a história de Primavera do Leste para os alunos copiarem. Com os alunos que terminavam de copiar a professora formava duplas e orientava para jogarem o jogo da memória de João e o Pé de Feijão que eles mesmos confeccionaram em uma das aulas da sequência didática (Observação. 18/11/2015. P2).

A professora, ao relatar sobre o trabalho realizado com a sequência didática, não deixa claro se este trabalho foi ou não desenvolvido articulando duas ou mais áreas do conhecimento. A fala dela indica que estes momentos aconteceram de forma disciplinar.

No momento da observação, a professora estava trabalhando de forma disciplinar. Ela passou o conteúdo no quadro, os alunos copiaram e não houve nenhuma exploração desse conteúdo durante esse tempo. Barros-Mendes, Gomes e Silva (2015) nos lembra que quando o saber é compartimentado em disciplinas ele tende a direcionar o “olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção”. Esta atitude faz com que o ensino/aprendizagem de um conteúdo fique vago e não seja significativo para os alunos. A professora poderia ter feito diversas perguntas para os alunos para saber o que eles conheciam sobre a história da cidade, onde moram, ter pedido para eles perguntarem para os pais ou responsáveis o que sabiam e a partir daí desenvolver o conteúdo.

Quanto à maneira que o jogo da memória foi utilizado durante a aula, podemos dizer que foi utilizado mais como uma forma de preencher o tempo do que como uma forma intencional de ensino. Entretanto, foi durante o jogo que houve maior interação entre os alunos, pois conversaram entre si sobre as regras, quem havia feito mais pares,

contaram os pares, o que mostra mais uma vez que os jogos favorecem o aprendizado e a interação entre as crianças.

No primeiro momento do 2º dia, a observação foi realizada na sala da professora P3:

Inicialmente a professora relatou que a sequência didática havia terminado no dia anterior com o passeio a Estação de Tratamento “Águas de Primavera”. Ela mostrou os desenhos do passeio que estavam colados na parede que os alunos fizeram no dia anterior após o passeio. Ela disse que a sequência didática envolvera ciências, arte, matemática e português. Ao iniciar a aula, a professora mostrou dois livros para os alunos: “Tatu balão” e “Dorme, menino, dorme” e explicou aos alunos que iria ler para eles um no início da aula e o outro na volta do recreio. Então fez uma votação para ver qual seria lido primeiro. A professora leu a história “Dorme, menino, dorme” e conforme ia lendo mostrava as figuras do livro e dialogava com os alunos. Assim que terminou de ler, passou o livro para as crianças olharem as figuras, de fileira em fileira, enquanto a aula continuava. Em seguida cantaram a música “Não tenho medo do escuro”, pois se relacionava com a história que tinham acabado de ler e todos cantaram e acompanharam com gestos. Na sequência, a professora pediu para que todos dessem “bom dia” para as famílias silábicas, que estão coladas na parede logo acima da lousa. Todos os alunos repetiam juntamente com a professora as famílias silábicas, de B a Z. Em seguida a professora passou para o calendário, perguntando que dia era e qual era o dia anterior, escrevendo assim a data na lousa. Depois a professora fez um “ditado diferente” para as crianças. Chamou um aluno de cada vez para que escrevesse na lousa a palavra ditada por ela. O aluno escrevia a palavra na lousa e a professora perguntava aos demais se estava correta. Quando estava correta, a professora escrevia a palavra para os demais copiarem e quando o aluno tinha dificuldade em escrever a palavra ditada ela construía a palavra juntamente com o aluno, perguntando com qual família silábica iniciava a palavra, mostrava no desenho colado na parede, até completarem a palavra. Depois a professora lembrou, juntamente com os alunos, a família do CH e ditou algumas palavras desta família para eles escreverem. Ao terminar o ditado as crianças foram para o recreio (Observação. 19/11/2015. P3).

Assim como P1, a professora P3 também trabalhou com algumas atividades permanentes no início da aula: fez a leitura deleite, depois cantou uma música com as crianças, trabalhou as famílias silábicas e trabalhou o calendário.

Sobre estas atividades podemos inferir que algumas foram bem exploradas, favorecendo a solidariedade entre os alunos, a oralidade e a participação do grupo no processo de aprendizagem, assim como os alunos da professora P1. Já no momento da atividade do “bom dia” às famílias silábicas, a professora utilizou um método tradicional de alfabetização, como o que era utilizado com as cartilhas, onde os alunos memorizavam essas famílias e “vivenciavam as mesmas atividades, pois se acreditava [...] que todos aprendiam do mesmo jeito, seguindo a mesma sequência presente nas cartilhas” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 8). E ao trabalhar o calendário a professora permitiu que os alunos fizessem a leitura do calendário e que informassem coletivamente os dias do mês e da semana na folhinha, porém não aprofundou este assunto e já passou para a próxima atividade.

Deste modo, podemos dizer que a professora, neste momento, mesclou práticas pedagógicas tradicionais e práticas pedagógicas de acordo com a proposta do PNAIC.

No momento do ditado, ao perguntar para os demais alunos da sala se a palavra estava correta, a professora instigava-os a refletirem sobre a escrita das palavras e quando o aluno tinha dificuldade em escrever a palavra ditada por ela, também contribuía para que este aluno percebesse qual a forma correta da escrita da palavra, chamando a atenção desses alunos para que pensassem quais eram as sílabas que formavam tal palavra, levando-os a uma reflexão fonológica das palavras (SILVA; SEAL, 2012). Ao soletrarem coletivamente as palavras, os alunos demonstravam menos dificuldades do que ao escrevê-las.

A observação realizada no segundo momento do 2º dia ocorreu após o recreio. Vejamos como foi a aula de P4:

Ao entrar na sala, a professora relatou que ainda estava trabalhando com a sequência didática sobre o tema “Respeito ao outro” abordando cor, lugar... Relatou que naquele dia fez a leitura deleite de “Pretinho, meu boneco querido” e por isso estava atrasada com as atividades. Disse que havia feito um painel com 3 fotos, em preto e branco, de cada aluno, onde cada um pintou uma foto de negro, uma de índio e outra de branco e que, após ler “Menina bonita do laço de fita”, fez uma atividade agrupando as crianças de acordo com o tipo de cabelo (lisos, enrolados, curtos, compridos) para perceberem as diferenças e igualdades entre eles. Ela falou que depois de ler “Menina bonita do laço

de fita”, uma das meninas, de cabelos enrolados, que ia sempre à aula com o cabelo preso, começou a ir com os cabelos soltos e todo cheio de cachos. A professora também relatou que trabalhou com os alunos sobre as contribuições dos negros para nossa cultura. Em seguida ela disse que solicitou para os alunos perguntarem aos pais e avós de onde vieram, porém obteve poucas informações sobre os avós, decidindo assim trabalhar somente com as informações sobre a origem dos pais. Com essas informações os alunos montaram dois gráficos: um mostrando de onde vieram os pais e outro de onde vieram as mães. Para realizar essa análise dos gráficos, a professora organizou um roteiro com perguntas e escreveu no quadro para os alunos copiarem. Após copiarem, os alunos fizeram as análises juntamente com a professora. No decorrer das análises, conforme os alunos tinham dúvidas, a professora ia mostrando nos gráficos e respondendo com eles.

Depois de finalizada esta atividade, a professora entregou para cada aluno uma atividade impressa sobre o dia da consciência negra, onde os alunos deveriam pintar de cores diferentes os estados no mapa do Brasil e as figuras de rostos, a fim de mostrar a diversidade de raças existentes em nosso país (Observação. 19/11/2015. P4).

Observamos neste momento que a professora P4, ao relatar que estava atrasada com as atividades, mostrou-se mais preocupada em adiantar as atividades e do que com o caráter integrador, divertido e prazeroso da leitura, diferentemente do momento em que comentou sobre os benefícios trazidos pela leitura da história: “Menina bonita do laço de fita”.

Outra observação que podemos destacar é que no decorrer do desenvolvimento da sequência didática a professora precisou replanear algumas ações pedagógicas que havia planejado por falta de informações sobre a origem dos avós. Então, podemos dizer que a professora, ao verificar que não teria informações suficientes sobre a origem dos avós, recontextualizou seu próprio planejamento, selecionando o que lhe interessava e rejeitando o que não daria certo.

No momento da análise dos gráficos, podemos dizer que esta atividade, além de ter propiciado a oralidade e a participação dos alunos no processo de aprendizagem, também permitiu que os alunos fizessem a leitura e a interpretação dos dados a partir dos gráficos.

Com relação à atividade final, quando a professora entregou para cada aluno um desenho impresso sobre o dia da consciência negra, não

foi realizada nenhuma reflexão ou exploração sobre o tema com os alunos naquele momento.

No primeiro momento do 3º dia foi observada a aula de P5. Esta professora leciona nas turmas do 1º ao 3º ano nos momentos de hora atividade das professoras regentes. Ela relatou que era para ela trabalhar as disciplinas de história e geografia nessas turmas, mas trabalha mais português e matemática para ajudar as professoras regentes com os conteúdos que elas solicitam. Vejamos a aula da professora.

A professora iniciou com uma oração e depois colocou o cabeçalho na lousa, repetindo com os alunos que dia era. Depois a professora recordou que na aula anterior conversaram sobre a família silábica do AL – EL – IL – OL – UL e que ela faria um ditado de palavras e frases com essas famílias.

Primeiro a professora ditou as oito primeiras palavras e depois as escreveu na lousa para as crianças corrigirem. E assim procedeu com as demais palavras (Observação. 24/11/2015. P5).

No momento desta observação, a professora P5 já havia finalizado a aplicação da sequência didática. Ela iniciou a aula com algumas atividades permanentes: oração, o cabeçalho e retomada do conteúdo trabalhado no dia anterior.

Ao registrar o cabeçalho na lousa, repetindo que dia era, e retomar o que haviam trabalhado na aula anterior, percebemos que a professora passou informações para os alunos, sem explorá-las.

O momento do ditado também ficou na superficialidade, pois a professora ditou as palavras, os alunos registraram essas palavras em seus cadernos e depois corrigiram enquanto a professora registrava as palavras ditadas na lousa.

No segundo momento da aula, entrou a professora P6.

Logo após entrar na sala, a professora explicou aos alunos que deveriam fazer uma produção de texto seguindo a sequência das imagens que ela iria entregar a eles. Primeiro a professora explicou/recordou o que deveria ter em cada parte do texto: no início, no meio e no fim. A sequência já tinha um título: O enxame. A professora perguntou o que era enxame e os alunos não sabiam. Então perguntou onde poderiam achar o significado e os alunos responderam que era no dicionário. A professora pegou o dicionário e perguntou como achar a palavra “enxame”

e os alunos responderam que era pela sequência das letras. Ao achar a palavra, ela pediu para uma aluna ler o significado de “enxame”. Após a leitura os colegas contribuíram: “é um monte de abelhas”; “elas se juntam para atacar”. Somente a professora estava com o dicionário. Neste momento os alunos foram para o recreio (Observação. 24/11/2015. P6).

Ao explicar sobre a atividade que seria desenvolvida naquele dia, que era a produção do texto “O enxame”, as informações da estrutura do texto foram totalmente passadas pela professora, não havendo a participação dos alunos. Este foi um momento que a professora poderia ter explorado mais sobre a estrutura do texto com os alunos, observando a sequência das figuras para verificar como se apresentava a compreensão deles sobre este assunto.

No momento de procurar a palavra “enxame” no dicionário, os alunos timidamente começaram a responder a sequência das letras para a professora conforme ela perguntava. A participação dos alunos aconteceu mesmo no momento em que a colega leu o significado da palavra “enxame” no dicionário, e eles compreenderam o que essa palavra queria dizer.

Por fim, foi realizada uma observação no Atendimento Educacional Especializado – AEE na Sala de Recursos Multifuncionais – SEM, na aula de P7. Neste momento havia 2 alunos para atendimento.

Inicialmente a professora cumprimentou os alunos e trabalhou o calendário com eles, perguntando que dia era e eles responderam aleatoriamente que era sábado, domingo... Então a professora pediu para eles olharem o calendário e lembrarem se tinham ido à escola no dia anterior. Eles responderam que sim e um deles respondeu que era terça-feira. Esse aluno foi até o calendário e circulou o dia do mês com a ajuda da professora. A professora virou-se para o outro aluno e perguntou que número era aquele que o colega circulou e ele respondeu que era o dia 24. Conversaram ainda sobre que mês estávamos, como estava o tempo e a quantidade de meninos e meninas presentes na sala, completando assim o calendário. Depois cada aluno escolheu um livro para ler para os colegas. Eles “leram” observando as figuras. Na sequência a professora leu o poema: “Que lindo colar” do livro “Poesias problemas” de Renata Bueno. Após ler o poema, a professora colocou sobre a mesa corações de EVA nas cores apresentadas no poema: vermelho, amarelo, rosa e roxo para que os alunos pudessem montar o colar acompanhando a sequência de cores e quantidades que a história trazia. Os dois alunos

apresentaram dificuldades em realizar a atividade, assim a professora leu o poema novamente e montou a sequência sobre a mesa junto com os alunos para eles compreenderem como deveria ser a sequência, mesmo assim tiveram dificuldades. Depois a professora apresentou várias flores de EVA de diversas cores (amarelo, rosa, vermelho, roxo, preta, branca, azul) e pediu para os alunos separarem somente as flores que tinham as cores que apareciam no poema. O aluno 1 apresentou mais dificuldades que o aluno 2 para separar as cores. Em seguida a professora explicou que eles deveriam colar essas flores em um dos cartazes que estavam colados na parede. Os títulos desses cartazes eram: 1) Lista de sinais do texto: “Que lindo colar”; 2) Lista de Algarismos (numerais) do texto: “Que lindo colar”; 3) Cores do colar de Glória. Ela pediu para os alunos identificarem em qual dos cartazes deveriam colar as flores para depois escreverem o nome das cores. Os alunos ficaram na dúvida, mas a professora os auxiliou a fazerem essa identificação, lembrando com eles as sílabas CO e RES de cores. Os alunos colaram as flores vermelha, roxa, rosa e amarela no cartaz. Depois os alunos escreveram o nome das cores. O aluno 1 apresentou mais dificuldade na escrita, pois ainda não conseguira identificar as letras e as sílabas, mas o aluno 2 tinha mais facilidade, pois já reconhecia as letras e sílabas. A professora auxiliou-os, em alguns momentos, escrevendo algumas famílias silábicas na lousa até conseguirem escrever as cores solicitadas (Observação. 24/11/2015. P7).

A professora P7 também iniciou a aula com atividades permanentes: exploração do calendário, contagem dos alunos (meninos e meninas) e leitura de um livro a escolha de cada um.

A atividade do calendário foi importante para os dois alunos por contribuir no aprendizado de: noção de tempo (que sábado e domingo é dia de ficar em casa e os outros dias são para ir à escola); identificação do dia da semana e do mês; sequência (depois de 2ª feira vem a 3ª feira). A contagem dos alunos favoreceu a oralidade.

Na hora da leitura da história, os alunos, por não saberem ler ainda, fizeram a leitura observando as imagens. Observamos, assim, que este tipo de atividade, além de dar autonomia para as crianças que não sabem ler, permite a produção de textos orais e a participação em situações de leitura e escuta.

Outro momento de escuta foi quando a professora fez a leitura do poema “Que lindo colar” do livro “Poesias problemas” de Renata Bueno, momento este que os alunos ouviram atentamente a poesia.

Na atividade de montar a sequência do colar, a professora utilizou-se de algumas estratégias, como: pediu para eles identificarem quais eram as cores do colar e depois a quantidade de cada cor, mas, mesmo utilizando-se do concreto, os alunos não conseguiram continuar a sequência do colar.

Os alunos também apresentaram dificuldade em separar as flores nas cores do colar. Neste momento, quando os alunos erravam a identificação da cor, a professora teve o cuidado de chamar a atenção o tempo todo para eles olharem a flor que estavam segurando para ver se aquela cor correspondia a do colar e assim foi fazendo até eles separarem todas as cores.

Com as flores separadas, o passo seguinte, foi identificar em qual cartaz deveriam colar as flores para depois escrever a lista das “Cores do colar de Glória”. Inicialmente os alunos não conseguiram identificar qual era o cartaz correto. Então a professora chamou a atenção deles para os pedacinhos que formam a palavra CO-RES de modo a ajudá-los a perceberem a palavra correta. Ao perceberem qual era o cartaz correto, os alunos colaram as flores.

No momento da escrita da lista das cores, a professora, ao escrever a família silábica correspondente ao pedacinho que tinham dificuldade em escrever, fez com que os alunos observassem qual sílaba tinham que usar para escrever a palavra corretamente.

Podemos dizer que nestes dois momentos (identificação do cartaz e escrita da lista das cores) a professora levou os alunos a refletirem sobre as unidades sonoras das palavras ao terem que relacionar somgrafia das mesmas, sendo esta uma das condições para apropriação do sistema de escrita alfabética (SILVA; SEAL, 2012).

Observamos que a professora trabalhou com esses alunos de forma concreta e, apesar das dificuldades que apresentaram, estas atividades propiciaram a participação, a coletividade e a oralidade dos alunos.

Frente a essas primícias, podemos dizer que nos momentos de observação, todas as professoras cujas aulas foram observadas desde o seu início trabalharam com atividades permanentes. As atividades permanentes identificadas foram: oração, música, leitura de algum gênero textual, leitura do calendário, retomada do conteúdo e contagem de alunos.

A leitura de algum gênero textual no início da aula foi a atividade que ocorreu com mais frequência. Ora utilizada como leitura deleite, ora como leitura já utilizada para a sequência didática. Havia tanto professoras utilizando a parlenda, a poesia e a literatura infantil para desenvolver seu trabalho como havia professoras que se utilizaram da leitura como leitura deleite para ler para aos alunos.

A leitura do calendário também se fez bem presente, com algumas professoras explorando-a mais que outras. De modo geral, durante a leitura dos calendários, foram explorados conceitos matemáticos e noções de tempo.

A música também foi utilizada durante o momento das atividades permanentes, porém, durante as observações, somente duas professoras utilizaram deste artifício: uma como forma de saudar os colegas e a outra para reforçar o assunto lido na leitura deleite. As demais atividades relacionadas acima foram pouco utilizadas durante os dias de observação.

Com relação aos jogos e brincadeiras, observamos que durante esses dias os jogos foram utilizados apenas por duas professoras e as brincadeiras por nenhuma delas. Notamos também, nos momentos em que os jogos foram utilizados, o envolvimento das crianças com a atividade, o respeito às regras e a interação com o outro.

Deste modo, podemos afirmar que essas atividades favoreceram a resposta coletiva, o desenvolvimento da oralidade, a participação dos alunos no processo de aprendizagem e a interação, o que nos faz concordar com Brainer et al (2012) quanto ao fato de que a ludicidade e a aprendizagem são ações complementares, pois no seu papel de instrumento auxiliar e complementar da educação, o lúdico representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar.

Outro ponto que observamos é que o trabalho disciplinar estava presente na prática de algumas professoras nesses dias de observação. Sobre o trabalho disciplinar, Luck (apud BARROS-MENDES; GOMES; SILVA, 2015) explica que quando o saber é compartimentado em disciplinas isto pode levar a conhecimentos bastante específicos, limitando o fazer da prática escolar e, muitas vezes, não possibilitando a interligação entre eles posteriormente.

Por outro lado, esses autores reconhecem a dificuldade do professor em integrar duas ou mais disciplinas, já que toda a sua aprendizagem aconteceu dentro de um currículo compartimentado por disciplinas, fazendo com que sua formação de base se expressasse em sua prática (BARROS-MENDES; GOMES; SILVA, 2015).

O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO COM O PNAIC

Neste ponto faremos as análises das respostas do questionário aplicado junto às professoras. Este questionário foi composto por questões objetivas e dissertativas e para análise selecionamos dois aspectos: planejamento da Sequência Didática e dificuldades apresentadas com relação ao trabalho desenvolvido de acordo com a proposta do PNAIC.

No aspecto *planejamento da Sequência Didática*, perguntamos às professoras a partir do quê surgiu a ideia do conteúdo para desenvolver a sequência didática e elas assinalaram diversas opções: P1 e P6 assinalaram que foi de *alguma problemática surgida em sala de aula*. P6, além de ter assinalado essa opção, citou que houve também algumas *sugestões da orientadora*; P2, P3, P4 e P7, dos *conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula*. P7, além dessa opção, citou que também *planejou baseada em “necessidades identificadas”*; e P5 citou que o que motivara o seu planejamento foi o *“uso consciente da água”* – a falta de água e o consumo desordenado da água no planeta e no dia a dia.

Diante das opções assinaladas, podemos verificar que a maioria das professoras deu continuidade aos conteúdos trabalhados em sala de aula, o que nos mostra que há professores que não se desvinculam daquele conteúdo que estão trabalhando - muitos acreditam que devem seguir aquela lista de conteúdos que já está posta para não se “perderem” no caminho.

Sobre a quantidade de vezes que foram contemplados literatura, jogos e brincadeiras nesta sequência didática, P1 respondeu que contemplou *3 vezes literatura, 6 vezes jogos e 2 vezes brincadeiras*; P2 que contemplou *7 vezes literatura, 5 vezes jogos e nenhuma vez*

as brincadeiras; P3 contemplou 5 vezes literatura, 1 vez os jogos e nenhuma vez as brincadeiras; P4 escreveu que contemplou 4 vezes literatura, nenhuma vez os jogos e 3 vezes as brincadeiras; P5 respondeu que contemplou 4 vezes literatura, 1 vez os jogos e nenhuma vez as brincadeiras; P6 colocou que contemplou 4 vezes literatura, 3 vezes jogos e 3 vezes brincadeiras; e P7 respondeu que contemplou tanto a literatura quanto os jogos diariamente e não contemplou as brincadeiras.

Neste momento observamos que a literatura e os jogos foram contemplados pelas professoras no desenvolvimento de suas sequências didáticas e que a brincadeira foi a menos contemplada.

Quanto aos gêneros textuais utilizados no desenvolvimento da sequência didática, todas as professoras assinalaram que utilizaram *literatura infantil*. P2, P3, P4, P5, além da literatura infantil, assinalaram que usaram algum tipo de *texto informativo*. P6 utilizou ainda *fábulas e parlenda* e P7 também utilizou da *poesia* para desenvolver a sua sequência didática.

Também solicitamos que as professoras citassem quais tipos de jogos e brincadeiras foram utilizados durante o desenvolvimento da sequência didática. Com relação aos jogos, P1 utilizou *o jogo palavra dentro de palavras; caça-rimas; reta numérica; jogo dos 100 palitos; jogo cama de gato; a joaninha*. P2 utilizou *o jogo da memória, quebra-cabeças, batalha das grandezas*. P3 e P5, *a travessia do rio*; P4 não utilizou o jogo; P6 *trabalhou com os jogos do bingo, jogo da travessia, jogo das letras, jogo da joaninha*; e P7, *o bingo de adições, dedinhos, surf na linha, reta numérica (computador)*. E as brincadeiras utilizadas foram: P4 brincou com os alunos de *escravos de Jó; amarelinha; pular corda*; P6 de *adivinhações, qual é a palavra, cama de gato*; e P7 fez a brincadeira do *pé na linha*. As professoras P1, P2, P3 e P5 não contemplaram brincadeiras ao desenvolverem as suas sequências didáticas. Sendo assim, dos professores que utilizaram o jogo e a brincadeira, a maioria utilizou mais de um tipo durante a aplicação das atividades da sequência didática.

Referente ao aspecto “dificuldades apresentadas com relação ao trabalho desenvolvido de acordo com a proposta do PNAIC”, elas responderam:

Não vejo dificuldades, às vezes são as situações externas, limita o desenvolvimento (P1, 2015).

Em primeiro lugar falta de tempo para confecção dos materiais, pois como sou contratada não tenho hora atividade. Às vezes falta de recursos didáticos na escola (P2, 2015).

Nenhuma, porque a escola é muito parceira no desenvolvimento das atividades (P3, 2015).

Na última sequência não consegui encaixar nenhum jogo da caixa amarela de matemática nem da caixa amarela. Pois não se identificavam com o tema proposto. As literaturas também foram emprestadas de outra professora de outra escola, pois na minha escola não foi encontrado [sic] todos os livros necessários (P4, 2015).

O tempo principalmente a troca de turmas durante a aplicação da sequência (P5, 2015).

Uma das maiores dificuldades é separar jogos, brincadeiras e historinhas de acordo com o tema a ser abordado. Também definir o número de aulas para não ficar muito extenso (P6, 2015).

Como não é uma turma regular, os dias de atendimento se distanciam um do outro, o que faz com que cada momento precise ser um novo recomeço, com constantes retomadas dos conceitos desenvolvidos nas aulas anteriores (P7, 2015).

Observamos que as professoras apresentaram diversos motivos que dificultam seus trabalhos em sala de aula, porém somente P4 e P6 apresentaram um motivo relacionado ao desenvolvimento do trabalho de acordo com a proposta do PNAIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que os cursos de formação do PNAIC oferecem é que foi realizada a observação da aplicação da Sequência Didática, numa escola municipal de Primavera do Leste, desenvolvida pelos professores do 1º ao 3º ano que estão participando deste curso. A pesquisa teve por objetivo observar a aplicação do planejamento pelas professoras na prática, em sala de aula, a diversificação de práticas pedagógicas e se a sequência didática contemplava literatura, jogos e brincadeiras e foi norteadas pela seguinte questão central: as professoras que participaram do curso do PNAIC diversificam suas práticas pedagógicas em sala de aula e contemplam a literatura, os jogos e as brincadeiras ao desenvolverem uma sequência didática?

Quanto à forma de trabalho proposta pelo PNAIC, notamos que as professoras trabalharam e desenvolveram as atividades, mesmo que de forma diversa, que foram incentivadas durante as formações. Percebemos, portanto, que provavelmente há um movimento de mudança na prática pedagógica destes profissionais. Há ainda ações descontextualizadas ou fragmentadas, divididas em disciplinas, entretanto as observações realizadas permitiram notar que as práticas pedagógicas dessas professoras apresentam mudanças.

Observamos que o trabalho contemplou, num mesmo planejamento, a literatura e os jogos como meio para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, porém no momento da observação, dentre a literatura, os jogos e as brincadeiras, as professoras utilizaram mais a literatura e os jogos em suas aulas, umas mais timidamente que outras e as brincadeiras não se fizeram presentes. Isso aconteceu tanto pelas professoras que estavam aplicando a sequência didática como as que não estavam.

A forma de explorar as atividades permanentes também foi diferente entre as professoras e nos permitiu observar que estes foram momentos ricos para a oralidade e a coletividade entre os alunos.

Assim, precisamos refletir se este trabalho é momentâneo, direcionado apenas pelas ações solicitadas pelas orientadoras do PNAIC ou se realmente é um momento que tem provocado mudanças. Acreditamos que seja a primeira opção, mas para isto seria preciso realizar observações posteriores à finalização deste programa governamental.

Portanto, consideramos que é necessário ter em mente que ações como estas não devem ser vistas como ações que terão fim e sim como aquelas que trabalham a mudança na forma de o professor trabalhar em sala de aula com seus alunos, melhorando a sua prática educativa, apesar de ainda serem grandes os desafios para desenvolver um trabalho pedagógico articulado, sistemático e contextualizado, contemplando variados componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. In.: Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 1, unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BARROS-MENDES, Aldema; GOMES, Rosivaldo; SILVA, Josenir Souza da. A interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. In: Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- BRAINER, Margareth; TELES, Rosinalda. Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender? In: 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, 2012.
- BRAINER, Margareth; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças. In: 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, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação e Cultura / MEC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **O Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Manual do Pacto. 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

-
- _____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação e Cultura / MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2015_versao_site.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.
- CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e aprendizagem. In: BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **A 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, 2012.
- FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. O lúdico na sala de aula. In.: 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, 2012.
- FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa; TELES, Rosinalda. A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares. In: 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, 2012a.
- LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico. In: 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, 2012.
-

LIMA, Juliana de Melo; LEAL, Telma Ferraz; TELES, Rosinalda. Planejar para integrar saberes e experiências. In: 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, 2012a.

_____. Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens. In: 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, 2012b.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2012.

ROSA, Ester Calland de Sousa; BRAINER, Margareth; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. A criança que brinca, aprende? In: 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, 2012.

SILVA, Aleksandro da; SEAL, Ana Gabriela de Souza. A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização. In: 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 2, unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.