



FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC E O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Paula Francimar da Silva Eleutério

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN - E-mail: pfrancimar@gmail.com

RESUMO

O artigo é parte de uma dissertação de mestrado intitulada “O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)” e tem como objetivo analisar desdobramentos da formação continuada desenvolvida no âmbito do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nas práticas de planejamento das Professoras Alfabetizadoras que participaram, como cursistas, do referido programa. O percurso metodológico pautou-se nos princípios do Paradigma Qualitativo de Pesquisa, articulados às proposições da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky para a investigação dos processos humanos, e do dialogismo de M. Bakhtin, pertinente à pesquisa em Ciências Humanas. Tendo como lócus uma escola da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Norte e como sujeitos, duas Professoras que participaram da formação do PNAIC. Os dados empíricos foram construídos mediante a realização de observações; aplicação de questionários; entrevistas; análise dos registros do planejamento das professoras e documentos do PNAIC. O percurso investigativo envolveu como eixos de discussão a formação docente, em especial a formação continuada e o planejamento como parte da prática pedagógica e objeto de conhecimento no programa de formação. As análises dos dados construídos nos apontaram que a formação continuada precisa se tornar permanente e articulada à prática. Para isso, os programas e processos formativos precisam se articular e se comprometer com a escola e com o trabalho dos professores, e a escola e os professores precisa comprometer-se e articular-se com a formação.

Palavras-chave: Formação de Professores, Prática Pedagógica, Planejamento, PNAIC.

1 INTRODUÇÃO

O contexto educacional brasileiro contemporâneo apresenta reconhecidos avanços no que concerne à ampliação do acesso à escolaridade em etapas da educação básica, bem como na educação superior, historicamente excludente às camadas mais pobres da população. Entretanto, ao lado desses avanços, apresenta, ainda, o grande desafio de garantir aos estudantes, juntamente ao acesso e à permanência na escola, a conquista efetiva das aprendizagens a que têm direito, a apropriação de conhecimentos sistematizados, notadamente função precípua da escola e dos sistemas educacionais nas sociedades atuais.



Os resultados de avaliações educacionais demonstram “lacunas” de aprendizagens ou “incapacidades” dos estudantes, revelam, de modo indissociável, problemas inerentes às condições objetivas da educação que têm sido oferecidas a esses sujeitos.

A evidência – já de muitas décadas – de que uma parcela significativa de crianças não consegue dominar, ao final do terceiro e mesmo do quinto ano de escolarização, conhecimentos básicos às práticas de ler e escrever converte-se em um problema gravíssimo, pois atesta a negação de um direito de cada criança como cidadã e reclama, para sua superação, ações de diversas ordens e instâncias.

Nesse contexto, podemos identificar ações propostas pelo Ministério da Educação desde o final dos anos de 1990 com vistas a elevar os índices de aprendizagem da língua materna, com destaque, em detrimento de outros componentes do processo, para a formação de professores.

Entre eles o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), iniciado em 2013 e vigente até 2015, destinado a Professores Alfabetizadores que atuam no Ciclo de Alfabetização¹.

O PNAIC objetivou, desde sua proposição inicial, envolver todos os professores que estivessem atuando nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em turmas regulares ou multisseriadas, nas zonas urbana e rural. Além disso, envolveu mais que formação de professores, integrando, além desse eixo, em articulação com outros programas, a produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, a gestão e o controle social e mobilização por meio da criação de comitês gestores ou coordenações institucionais em cada estado da federação.

Essas iniciativas geram expectativas quanto aos seus impactos ou repercussões, sejam relativas às práticas dos professores que se constituem como sujeitos formandos, ou em relação a mudanças nas aprendizagens dos alunos, objeto das práticas dos professores.

Ao estabelecermos relações entre processos de formação e possíveis desdobramentos em mudanças nas concepções e práticas de formandos, é preciso superar formas ingênuas ou reducionistas de entendimento que estabelecem relações diretas entre programas e seus resultados.

Ancoradas na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2007), compreendemos que as aprendizagens não se processam de modo imediato em relação direta entre aprendizes e objetos de conhecimento, com resultado previsível, tampouco homogêneo entre os sujeitos.

¹ Bloco formado pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental que tem como foco de aprendizagens fundamentais, entre outros, a alfabetização e o letramento.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Ao contrário, as apropriações consistem em processos de internalização, de conversão do que é compartilhado nas relações sociais em modos de funcionamento individual, sendo mediadas por signos e, portanto, não se processam como reproduções, mas como transformações singulares, como modos de significação que dependem tanto das condições de mediação, como das condições de apropriação próprias de cada sujeito nos contextos de interação, em relações com outras apropriações e funções já desenvolvidas, envolvendo tempos, ritmos, conteúdos diferenciados para cada pessoa.

É nessa perspectiva que emerge o objetivo de nossa investigação: analisar desdobramentos da formação continuada desenvolvida no âmbito do PNAIC, nas práticas de planejamento das Professoras Alfabetizadoras.

2 METODOLOGIA

O caminho percorrido por este estudo foi fundamentado por princípios propostos pelo Paradigma Qualitativo de Pesquisa articulados às proposições da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky para a investigação dos processos humanos e do dialogismo de M. Bakhtin pertinentes à pesquisa em Ciências Humanas.

Os dados empíricos foram construídos mediante a observação, aplicação de questionários para caracterização do campo empírico e das professoras; entrevistas do tipo semiestruturada – individuais e coletivas – junto às mesmas para construção de informações sobre suas próprias significações em relação ao planejamento e às situações de formação; análise dos planos escritos por elas e dos materiais impressos do PNAIC, objetivando identificar na proposta do programa, a presença de elementos do planejamento, como objetivo, conteúdo e atividades da formação.

O lócus da pesquisa foi uma escola da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, do município de Natal. Foram sujeitos da pesquisa, duas Professoras que participaram da formação do PNAIC, responsáveis por duas turmas do Ciclo de Alfabetização – 1º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Com o intuito de preservar a identidade das professoras foram utilizadas, para cada uma delas, codinomes de flores para lhes fazer referência ao do longo do texto. Assim, Tulipa para a professora do 1º ano e Lírio para a professora do 3º ano.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



A discussão dos nossos achados se inicia pelos modos como se desenvolve a partir do que conseguimos observar, o planejamento no contexto da escola, na sequência como as práticas das Professoras Alfabetizadoras se constituíram ao longo das suas vidas.

Os momentos de planejamento observados foram marcados por duas situações distintas. A primeira, no segundo semestre de 2014, quando as Professoras Alfabetizadoras dispunham de um tempo médio de 3h semanais para realizar o planejamento na escola. O que realizavam enquanto os alunos estavam nas aulas de Educação Física, Informática e vídeo, acompanhados por outros professores.

A segunda situação foi observada no primeiro semestre de 2015, quando as professoras dispunham de apenas 1h para o planejamento na escola separadamente. Essa situação foi causada pela ausência da professora de Educação Física, ocasionada pela finalização do contrato de trabalho e pelo afastamento do professor da sala de informática por motivo de licença.

Em relação a essa situação, as professoras assim se expressaram:

[...] o ano passado tinha mais ou menos 3 horas para o planejamento. Este ano se resume à 1h. Em uma hora não dá [...] pra fazer as atividades [...] aí eu sinto dificuldades [...] (TULIPA, 2015).²

[...] é só uma hora, que não dá tempo. Procurar material, por exemplo, elaborar uma atividade, selecionar ou preparar alguma coisa prática, não dá [...] (LÍRIO, 2015).³

Segundo a professora Tulipa (2015), *“nunca houve um planejamento mais sistematizado na escola. A escola se organiza internamente de acordo com as condições, se tem profissional ou não”*.⁴

Refletindo sobre essas situações com o proposto no programa, verificamos que o Caderno de Apresentação do PNAIC traz como proposta, para que os princípios pedagógicos da rede de ensino sejam contemplados e as aprendizagens sejam alcançadas, a criação do Conselho ou Núcleo de Alfabetização, formado por representantes da Secretaria de Educação, diretores das escolas, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes, pais e funcionários, objetivando a articulação entre as escolas e a equipe central. Cabe ao Conselho,

² Informação coletada por meio de entrevista em 2015.

³ Informação coletada por meio de entrevista em 2015.

⁴ Informação coletada por meio de entrevista em 2015.
(83) 3322.3222



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

[...] discutir e fazer propostas de organização do trabalho dos professores, **assegurando que estes profissionais tenham: disponibilidade de tempo para planejar sua prática**, coletivamente e individualmente; para selecionar materiais; para confeccionar recursos didáticos; para registrar ações; para criar instrumentos de avaliação e de registro e utilizá-los; para estudar e participar de atividades de formação continuada (BRASIL, 2012, p. 11, grifo nosso).

No entanto, a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte - SEEC/RN ao longo dos 2 (dois) anos de funcionamento do PNAIC não conseguiu alavancar a criação desse Conselho, o que configura, perdas para o andamento das ações do programa, especialmente para o envolvimento dos gestores e sua responsabilização com os processos.

Além da criação dos Conselhos, o Programa aponta para que a prática do planejamento seja realizada de forma coletiva. Assim, o Caderno para Gestores do PNAIC reforça a ideia do planejamento da rotina ser de responsabilidade do professor e de responsabilidade das escolas com o objetivo de “pensarem as maneiras de dispor de “tempos pedagógicos” para discutir e planejar coletivamente” (BRASIL, 2015, p. 25).

Percebemos também que, além de o tempo previsto para o planejamento ser mínimo, o espaço físico é outro fator que compromete significativamente esses momentos.

No período da observação no ano de 2014, o espaço utilizado era a sala dos professores, que, conforme nossos registros, “*é muito movimentada, entram e saem professores, alunos, coordenação [...]*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).⁵

Em 2015, o espaço utilizado era a sala de aula. Em uma mesma seção de observação do planejamento (1h) a professora Lírio sofreu 3 (três) interferências, pois

[...] entra na sala a coordenadora pedagógica para conversar sobre a saída da professora [...] logo após a professora do 4º ano para entregar umas camisetas (fardas) que elas haviam encomendado [...] em seguida entra na sala a secretária da escola para falar sobre alguns alunos que estão faltando [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).⁶

Os dois locais são espaços onde o fluxo de pessoas é muito intenso, fato este que inviabiliza a construção de momentos de discussão, estudo e reflexão sobre as práticas diárias das professoras e necessidades dos alunos.

Observamos que a participação da Coordenadora Pedagógica fica comprometida nos momentos de planejamento. Segundo as professoras, ela se divide entre o turno matutino e vespertino e nem sempre pode estar presente.

⁵ Informação coletada por meio de entrevista em 2015.

⁶ Informação coletada por meio de observação em 2015.
(83) 3322.3222



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Quanto a essa questão, as professoras afirmaram que *“Existe uma Coordenadora para os dois turnos, porém não existe acompanhamento individualizado.”* (LÍRIO, 2014)⁷ e *“Existe uma Coordenadora Pedagógica na escola. Contudo, tivemos poucos momentos em que a Coordenadora acompanhou meu trabalho desenvolvido em sala de aula”* (TULIPA, 2014).⁸

Ainda quanto ao acompanhamento do planejamento, a professora Tulipa (2015) afirmou que ele deveria ser realizado pela equipe pedagógica *“[...] mas como não há um cronograma, não há uma sistematização de acompanhamento, o professor faz individualmente [...]”*.⁹

Quando questionamos sobre as possíveis mudanças no planejamento da prática na escola a partir do PNAIC, a professora Lírio (2015) disse que *“na escola não houve mudança”*.¹⁰

No entanto, as orientações do PNAIC no “Caderno para Gestores” sinalizam que embora o planejamento seja

[...] uma ferramenta que oriente e ajude o desenvolvimento do trabalho do professor com seus alunos, pode ser objeto de uma reflexão coletiva, envolvendo diferentes professores, que poderão contribuir de diferentes maneiras na construção singular de cada prática docente (BRASIL, 2015, p. 24).

As orientações referendadas pelo PNAIC quanto à organização de equipes de trabalho na escola, no tocante ao planejamento, destacam a importância do envolvimento de todos os profissionais nela existentes, objetivando colaborar para executar ações relativas ao Ciclo de Alfabetização.

Concordamos que é de fundamental importância que os professores mediados pelo Coordenador Pedagógico compartilhem problemas e práticas, angústias e soluções, objetivando a produção de saberes necessário à sua prática de Professor Alfabetizador. Mas, para isso, são necessárias condições de possibilidade.

Percebemos que apesar de todos os percalços existentes para a realização do planejamento na escola, as professoras Tulipa e Lírio não podem ser responsabilizadas individualmente por suas falhas já que as condições postas estão na contramão da realização de um planejamento que direcione o trabalho diário do professor permitindo-lhe uma reflexão

⁷ Informação coletada por meio de entrevista em 2014.

⁸ Informação coletada por meio de entrevista em 2014.

⁹ Informação coletada por meio de entrevista em 2015.

¹⁰ Informação coletada por meio de entrevista em 2015.
(83) 3322.3222



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

permanente sobre as dificuldades, as possibilidades, as possíveis mudanças e adequações necessárias em cada aula e no processo como um todo.

Nesse sentido, nossas considerações vão de encontro aos nossos questionamentos iniciais, refutando-os. Nossas ideias iniciais apontavam para um (não) lugar do planejamento na prática dos professores. As observações na escola junto às professoras nos apontaram que, apesar das adversidades encontradas pelas professoras participantes, o planejamento ocupa, sim, um lugar nas suas práticas e no contexto da escola.

Mas, considerando que as apropriações dos saberes próprios à prática são oriundas de fontes diversas, como nos apontam Tardif (2006), e também Vygotsky (2007), ao afirmar que as apropriações são resultantes de interações na história de vida dos sujeitos, passaremos a analisar como as práticas de planejamento das Professoras Alfabetizadoras se constituíram ao longo das suas vidas profissionais.

Frente ao questionamento em relação a como se dava sua prática de planejar antes da formação da qual participaram no âmbito do PNAIC, as professoras nos responderam:

[...] **na minha época anterior ao (PNAIC)** [...] se parava pra planejar [...] a **maioria costumava planejar com base no livro didático** e não num currículo [...] (LÍRIO, 2015, grifos nossos).¹¹

Na época, **não tinha planejamento com a Coordenação. Então eu fazia tudo em casa. Muitas das dúvidas que eu tinha, eu não conseguia ter respostas**, porque eu fazia praticamente só (TULIPA, 2015, grifos nossos).¹²

Questionadas quanto aos modos como passaram a planejar após sua participação na formação desenvolvida pelo PNAIC, as professoras se posicionaram:

[...] Com o Pacto **a gente vai lá ao material e sabe os direitos** [...] eu acho que **deu um suporte maior** nesse sentido; **ter o material** [...] como **ponto de referência**, pra gente adequar à nossa realidade [...]. Pelo menos a gente tem um parâmetro (LÍRIO, 2015, grifos nossos).¹³

[...] **Outros aspectos não, foram só melhorando**; as atividades diferenciadas, porque cada aluno tem um nível de aprendizagem, um nível de escrita que precisa cada um de uma atividade diferenciada. Eu já tinha essa prática, mas só que ela foi melhorando. Em discussões com outros professores **eu tirava dúvidas com as Orientadoras de Estudo** que eu tinha, as dificuldades que eu tinha com alguns alunos. Então, **a gente trocava ideias**: para trabalhar essa atividade com um aluno pré-silábico precisa disso; o aluno no nível silábico, outra atividade, melhorou. Era **uma**

¹¹ Informação coletada por meio de entrevista em 2015.

¹² Informação coletada por meio de entrevista em 2015.

¹³ Informação coletada por meio de entrevista em 2015.
(83) 3322.3222



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

coisa que eu já tinha e melhorou com o Pacto [...] (TULIPA, 2015, grifos nossos).¹⁴

As professoras expressam o reconhecimento de que a formação do PNAIC trouxe mudanças na prática de planejar, de organizar a prática pedagógica, em diversos aspectos. Em seus dizeres se destacam

- a recorrência aos “direitos de aprendizagem”¹⁵, como referências para o planejamento, diferindo a prática usual de utilização exclusiva do livro didático como material;
- a disponibilidade de materiais didáticos, como a caixa de matemática e, ainda, a possibilidade de interação entre pares; de compartilhamento de dúvidas sobre as atividades em relação aos níveis de aprendizagem dos alunos.

Mesmo considerando, como admitido pela Professora Tulipa (2015), que muita coisa ainda precisa ser melhorada no contexto da escola, *“falta a questão do planejamento sistematizado, proposta curricular e reuniões com professores do Ciclo de Alfabetização”*,¹⁶ refletimos que as mudanças citadas pelas professoras apontam mudanças importantes pelos aspectos evidenciados e sua relevância no contexto da prática pedagógica ao referirem aspectos considerados significativos como saberes requeridos para a docência (TARDIF, 2006).

Ao fazerem referência à prática de consultar os “direitos de aprendizagem” que sintetizam objetivos e conteúdos de ensino-aprendizagem, apontam para a apropriação, mediada pela formação, de **“saberes curriculares”** que envolvem conhecimentos relativos ao programa curricular – ao para quê e ao que é preciso aprender e ensinar na escola, saber que, por sua vez, se articula com o **“saberes disciplinares”**, caracterizado pelo conhecimento relativo aos conteúdos próprios das diversas áreas do conhecimento, produzidos na sociedade e organizados na escola em componentes curriculares.

Ao mencionarem as trocas e discussões de dúvidas em relação aos níveis de aprendizado das crianças e atividades mais adequadas, remetem aos **“saberes da formação profissional”** que envolvem tanto saberes científicos, como saberes próprios da especificidade da ação pedagógica – métodos e técnicas de ensino legitimados cientificamente. Vemos indícios dessa apropriação ao fazerem referência a um conhecimento produzido cientificamente – a psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky – e às atividades mais adequadas a cada nível. A referência às atividades também aponta marcas de

¹⁴ Informação coletada por meio de entrevista em 2015.

¹⁵ Termos utilizado, no programa, para identificar os objetivos e conteúdos de ensino-aprendizagem para cada ano, nos documentos do programa, a exemplo do que já estava sistematizado no Pró-Letramento.

¹⁶ Informação coletada por meio de entrevista em 2015.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

“saberes experienciais” que, segundo o autor, “resultam do próprio exercício da prática”. No caso, a prática mediada pela formação no curso.

Além disso, ao fazerem referência à possibilidade de compartilhar – com colegas e com a Orientadora de Estudos – a reflexão sobre a prática, antes realizada apenas de modo individual, apontam a emergência de dúvidas em relação à adequação de atividades aos níveis de aprendizagem das crianças, denotando tanto apropriação de conceitos sobre o processo de aprendizagem da escrita, quanto sobre a necessidade de pensar-planejar atividades diferenciada. Esses aspectos se aproximam das teorizações sobre a prática pedagógica (LIBÂNEO, 2013), sobre a necessidade de considerar os alunos concretos e sua diversidade e nos dão indícios de apropriação de saberes pertinentes à prática docente.

As enunciações das professoras possibilitam perceber “desdobramentos” da formação continuada do PNAIC em suas práticas e significações, seja na introdução de novos modos de ação antes não existentes, seja “melhorando” ações já realizadas. Por meio das condições criadas pelo programa novas possibilidades de relações com a prática vão sendo vivenciadas e novas significações vão se elaborando de forma singular, a partir das condições que lhes são postas, de suas histórias de vida, das suas próprias possibilidades.

Ao analisar os dizeres das professoras, identificamos indícios que suas ações de planejamento, a compreensão de sua realização como necessária e importante para suas práticas, como algo incorporado por elas e não apenas como uma imposição ou solicitação do programa de formação.

4 CONCLUSÕES

De partida, nossa inserção na escola, na condição de pesquisadora, possibilitou outro olhar à sua dinâmica de funcionamento, às condições em que os professores e outros profissionais realizam seu trabalho.

A construção dos dados nos possibilitou refutar nossa pressuposição em relação ao planejamento no contexto das práticas escolares: as professoras da escola, apesar de dificuldades que lhes são impostas pela dinâmica da escola, decorrentes de problemas de ordem político-administrativa, planejam, sim, seu trabalho!

Em meio a uma série de adversidades e ainda que de forma fragmentada, desarticulada, isolada, em espaços e tempos não adequados, as professoras nos revelaram que se esforçam por pensar o trabalho que desenvolvem junto às crianças.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Mas, por outro lado, essa constatação nos possibilitou ver, diferentemente do que é defendido por teorizações que tratam do tema e que são assumidas pelo PNAIC em seus pressupostos e no processo formativo desenvolvido, no âmbito da organização mais ampla da escola o planejamento ainda não ocupa lugar de centralidade.

A ausência da Coordenadora Pedagógica nos encontros/momentos de planejamento, bem como a falta de sistematização de momentos de discussão sobre a prática, são indicadores de que o planejamento ainda não tem lugar de destaque entre as práticas da escola e que a coordenação pedagógica precisa assumir outra posição na dinâmica escolar.

Nesse sentido, consideramos que o planejamento da prática acontece na escola pesquisada como resultado do esforço das professoras que se organizam internamente. E, nesse cenário, consideramos que o que têm conseguido realizar é embasado, em grande parte, pelas orientações constantes do PNAIC trabalhadas nos encontros de formação.

Concluimos que cada professora foi transformando o que foi vivenciado e compartilhado nos cursos de formação do PNAIC de acordo com suas possibilidades com os conhecimentos já existentes e com o sentido que conseguiram atribuir ao que foi vivido.

Cada aprendizagem dessas é singular. O que vai sendo apropriado, significado, não reproduz exatamente o que foi experimentado, visto que as apropriações estão sempre a depender das condições de mediação, das condições objetivas em que os cursos foram desenvolvidos, bem como das condições em que se encontra cada sujeito nos contextos de mediação, o que envolve, não apenas saberes, elaborações conceituais e práticas, mas também, volição, afetividade, interesses, valores, disposições.

Destacamos ainda, para as apropriações decorrentes de formação continuada, as condições que os professores encontram em suas escolas de experimentar e consolidar tais conteúdos. Os modos como são valorizados ou não, possibilitados ou não, na dinâmica da escola podem contribuir, ou não, para uma apropriação do que é vivenciado na formação.

Mas, mesmo que não se processe de modo imediato, linear, homogêneo e tampouco previsível, a formação docente – inicial e continuada - tem potencial para mobilizar e mediar por diversas estratégias saberes necessários à prática pedagógica. Desse modo, a formação continuada passa a integrar a história de vida pessoal e profissional dos sujeitos que dela participam, contribuindo para a constituição de seus saberes, valores, atitudes e sentimentos relativos à prática pedagógica e à profissão como um todo.

Nesse sentido, as políticas de formação continuada constituem um direito do professor como profissional de poder aprender e desenvolver modos de ação mais condizentes com a complexidade das demandas das práticas pedagógicas.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professor alfabetizador, caderno de apresentação. Brasília: MEC; SEB, 2012.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: gestão escolar no ciclo de alfabetização, caderno para gestores. Brasília: MEC; SEB, 2015.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.