

# INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES: DISCURSOS E PRÁTICAS EM PROGRAMA OFICIAL

## INTERDISCIPLINARITY AND LITERACY TEACHERS' EDUCATION: DISCOURSES AND PRACTICES IN OFFICIAL PROGRAM

**Mirella de Oliveira Freitas**

*Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
mirellafreitas@uft.edu.br*

**Wagner Rodrigues Silva**

*Universidade Federal do Tocantins (UFT)  
wagnerrodriguesilva@gmail.com*

### **Resumo:**

O trabalho interdisciplinar determina que as ações pedagógicas fujam à prática da simples transmissão e memorização de conteúdos desarticulados e não situados. Propusemo-nos a investigar as propostas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa governamental de formação docente continuada, cuja intenção é unir alfabetização e letramento numa abordagem interdisciplinar. Nosso objetivo foi identificar, a partir da análise documental de cadernos de estudo do programa, como o conceito de interdisciplinaridade é propagado no material, quais as propostas de ação nesse sentido e os possíveis impactos no fazer pedagógico. Os resultados mostram que o programa se empenha na superação do saber escolar fragmentado, mas deixa evidente também que a prática pedagógica interdisciplinar ainda é um desafio a ser enfrentado nas próprias formações de professores.

**Palavras-chave:** Disciplinas escolares. Alfabetização. Letramento. PNAIC.

### **Abstract:**

The interdisciplinarity determines that the pedagogical actions escape the practice of the simple transmission and memorization of disjointed and non-situated contents. We proposed to investigate the proposals of the PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a Brazilian governmental program of continuing teacher education, which intention is to join literacy and an interdisciplinary approach. Our objective was to identify, from the study books of the program, how the PNAIC understands the concept of interdisciplinarity, what are the proposals for action in this sense and the possible impacts on the pedagogical doing. The results show that the program strives to overcome fragmented scholastic knowledge, but also makes clear that interdisciplinary pedagogical practice is still a challenge to be faced in the teachers' education.

**Keywords:** School subjects. School literacy. Literacy. PNAIC.

## Questões preliminares

A educação escolar estruturada a partir de um currículo que faz prevalecer a compartimentalização das disciplinas ignora a complexidade dos fenômenos sociais, tecidos à maneira de uma teia/rede. Por isso, essa conformação pedagógica não mais atende às expectativas e às necessidades contemporâneas. Constitui-se numa prática reducionista que impede a visão global da realidade.

Em oposição à fragmentação do conhecimento nas salas de aula, a proposta que hoje prevalece no contexto educacional é que se trabalhe de modo interdisciplinar, no viés da lógica das interações, o que significa, grosso modo, permitir e estabelecer o diálogo entre os saberes de áreas, a princípio, distintas. Essa interlocução possibilita, como afirma Fazenda (2003), libertar-se da mera transmissão e memorização de conteúdos; representa a preocupação com o homem como ser humano que é, em sua completude e complexidade, inserido em um mundo no qual tudo está relacionado e trabalha dinamicamente em conjunto. Ou seja, a orientação é que se busque uma educação voltada para a vida.

Trabalhar interdisciplinarmente implica, então, atitude quanto a “como ensinar”. Por isso, é relevante que pensemos acerca das formações de professores, atores sociais responsáveis pela interdisciplinaridade nas salas de aula. Assim, propusemo-nos a investigar um programa governamental de formação docente continuada, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este se desponta como uma proposta de formação que amplia as discussões sobre alfabetização e letramento numa abordagem interdisciplinar (BRASIL, 2015b, p.7).

Desde a sua realização, algumas pesquisas científicas têm focado o PNAIC, partindo de diferentes campos do conhecimento, como a Linguística Aplicada, a Educação e a Análise do Discurso. De modo geral, constituem estudos qualitativos, contemplando pesquisas documental e de campo, estudos de caso e envolvendo ainda relatos de experiências locais no contexto do programa. Como técnicas de geração de dados, destacam-se a entrevista e a observação. Quanto à abordagem temática, tratam dos pressupostos teóricos sobre os quais o PNAIC se sustenta (ALFERES; MAINARDES, 2014; PIRES; SCHNECKENBERG, 2015); dos atores envolvidos nas formações (formadores, coordenadores pedagógicos, orientadores de estudos etc.), em escritos de Aquino e Aranda (2014), de Amorim (2015) e de Pereira (2016), por exemplo; de suas possíveis contribuições para o campo educacional (FONTES, 2015; MUNHOZ, 2016); das políticas públicas a partir das quais o programa surgiu ou que o apoiam (SOUZA, 2015; MOREIRA; SAITO, 2013); do desafio de se alfabetizar até o final dos três primeiros anos da Educação Básica (SILVA; CAVALCANTI, 2015); dentre várias outras abordagens.

No que diz respeito à perspectiva interdisciplinar do PNAIC, tema sobre o qual nos debruçamos neste artigo, os trabalhos caminham por outras abordagens que se distanciam do que propomos. No geral, a interdisciplinaridade é contemplada

de forma marginal, não constituindo foco de investigação. Na maioria dos casos, os trabalhos relatam e defendem o planejamento interdisciplinar ou o apontam como uma prática que repercutiu nas atividades pedagógicas de professores formados pelo programa, fato percebido e relatado nos estudos de caso ou nas pesquisas de campo (cf. SÁ, 2014; MELLO; CATELAN, 2016).

Nos limites deste artigo, nossa proposta se diferencia e se justifica, portanto, uma vez que pretendemos identificar como o conceito de interdisciplinaridade é compreendido no PNAIC, quais as propostas de ação nesse sentido e os possíveis impactos no fazer pedagógico. Para tanto, o percurso metodológico consistiu de investigação qualitativa, descritiva e interpretativa, a partir de uma pesquisa documental de oito cadernos de estudos do programa voltados para a área de Linguagens e destinados aos três anos iniciais do Ensino Fundamental; também, dois cadernos específicos que tratam do ensino integrado de saberes. A seleção desse material foi motivada pelos próprios objetivos propostos nos documentos, relacionados à abordagem da “interdisciplinaridade”.

De modo geral, esses cadernos buscaram aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, trabalhando com alternativas didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e integrando os diferentes componentes curriculares. Lembramos ainda que a formação voltada à área de Linguagens foi organizada em quatro cursos (para os professores do primeiro, do segundo, do terceiro ano e das classes multisseriadas). O material é específico para cada um deles, sendo destinados oito cadernos a cada curso; mas as temáticas que os constituem são similares, com aprofundamentos distintos.

A partir do critério que adotamos para definirmos os documentos a serem investigados, analisamos os seguintes volumes disponibilizados em arquivo digital, no site do Ministério da Educação (MEC):

- Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ano 1, unidade 2, 2012.
- A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 1, unidade 3, 2012.
- Os diferentes textos em salas de alfabetização. Ano 1, unidade 5, 2012.
- O trabalho com gêneros textuais na sala de aula. Ano 2, unidade 5, 2012.
- O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas. Ano 3, unidade 5, 2012.
- Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas. Ano 1, unidade 6, 2012.
- Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Ano 2, unidade 6, 2012.
- Alfabetização em foco: Projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Ano 3, unidade 6, 2012.

- Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 3, 2015.
- Integrando saberes. Caderno 10, 2015.

A pesquisa documental foi empregada uma vez que toda a formação se pauta nas diretrizes constantes no material de estudos utilizados nos encontros presenciais. Assim, é importante que esse material seja investigado, uma vez que apresenta o direcionamento didático-metodológico que alicerça as práticas pedagógicas propostas pelo programa. Ele consta de discussões teóricas, análises de atividades e de relatos de experiência, sugestões de estratégias formativas e de leituras e mídias para aprofundar conhecimentos.

Ao procedermos à análise desse material, procuramos responder as seguintes perguntas: a) Como o PNAIC define e trabalha a interdisciplinaridade? b) É uma proposta interdisciplinar ancorada em que estudos teóricos? c) Que implicações as abordagens conceituais e práticas do material de estudos do programa têm para a realidade da sala de aula?

## O que é interdisciplinaridade

Usualmente, no contexto escolar, o conceito de disciplina significa um conjunto de saberes a serem ensinados, relativos a uma determinada área do conhecimento científico. Se há unanimidade quanto a esse entendimento, o mesmo não se pode dizer acerca de interdisciplinaridade. Trata-se de um termo polissêmico, sendo muitos e distintos os conceitos propostos nos estudos a respeito. Segundo Teixeira (2007, p.59):

Mesmo aqueles que teorizam não oferecem uma definição satisfatória de interdisciplinaridade. O sentido etimológico da palavra (com seus prefixos *pluri* ou *multi*, *inter* e *trans*) pouco contribui para seu esclarecimento. A interdisciplinaridade pode significar uma estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, nos domínios do ensino e da produção de conhecimentos novos, da pesquisa, de outro lado, ela pode tornar-se um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma.

A interdisciplinaridade, ainda, pode ser vista como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica. Também é concebida, num primeiro momento, como uma mudança conceitual e teórico-metodológica e, num segundo momento, como a aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra. Às vezes, é vista como modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores. Também pode ser apontada como um sintoma de crise das disciplinas, do excesso de conhecimentos, da especialização que perde a visão do todo (Grifos do original).

Nem mesmo é consenso entre os autores que haja uma interação entre as disciplinas. Para Morin (2001), por exemplo, não necessariamente acontece o diálogo entre as áreas:

A interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica (MORIN, 2001, p.115).

Nesse sentido, para o autor, a interdisciplinaridade pode consistir apenas na junção de disciplinas diferentes, mas que não trabalham conjuntamente por um mesmo fim; cada qual abordaria o objeto de ensino sob sua perspectiva, contemplando aspectos específicos que lhe fossem de interesse. Visão semelhante é defendida por Japiassu e Marcondes (1991), que concebem a interdisciplinaridade como um método de pesquisa e ensino em que acontece a interação entre duas ou mais disciplinas. Entretanto, para os autores, esse contato pode se dar desde a simples comunicação de ideias até um nível mais complexo, envolvendo a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa.

Por outro lado, há autores para quem a troca ou a reciprocidade é o elemento determinante que caracteriza uma ação interdisciplinar. Para Zabala (2002, p.33), essa interação pode ser de tamanha profundidade que poderá levar até mesmo ao surgimento de uma nova área do saber, como foi o caso da bioquímica e da psicolinguística.

Também, Fazenda (1994) considera a necessidade do diálogo entre as áreas de conhecimento. Afirma que deve existir “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano”.

Por sua vez, Coimbra (2000) afirma que, na prática pedagógica, fala-se em interdisciplinaridade, mas o que acontece é um “jogo de faz-de-conta” que não consegue esconder práticas limitadas e limitantes, que fazem perpetuar a ineficiência das instituições de ensino. Ao contrário do que se pratica, para o autor, o “interdisciplinar consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado” (COIMBRA, 2000, p.58).

Yared (2008) também corrobora mesmo posicionamento teórico. Contudo, a autora acrescenta as implicações importantes que uma ação interdisciplinar tem na formação do estudante:

interdisciplinaridade é o movimento (inter) entre as disciplinas, sem o qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e vôo; movimento que acontece entre o espaço e a matéria, a realidade e o sonho, o real e o ideal, a conquista e o fracasso, a verdade e o erro, na busca da totalidade que transcende a pessoa humana. Creio que a interdisciplinaridade leva o aluno a ser protagonista da própria história, personalizando-o e humanizando-o, numa relação de interdependência com a sociedade, dando-lhe, sobretudo, a capacidade crítica no confronto da cultura dominante e por que não dizer opressora, por meio de escolhas precisas e responsáveis para a sua libertação e para a transformação da realidade (YARED, 2008, p.165).

Fato importante a ser considerado é que a proposta interdisciplinar não exclui, portanto, a necessidade de uma formação disciplinar, que, segundo Fazenda (2008), é indispensável no processo de teorização das práticas. O movimento deve partir da disciplinaridade para, então, ampliar-se para a interação entre os conhecimentos de diversas áreas (JOSÉ, 2008, p.94).

Considerando todos os conceitos até então descritos, independentemente do nível de relação que se espera entre as disciplinas, fato é que o modo de ação para com o objeto define a interdisciplinaridade; ou seja, é o processo, e não o produto que a caracteriza. Em consonância com o que propõe Fazenda (2008) a esse respeito, o objeto com que se trabalha é complexo e, por isso, requer o olhar de várias disciplinas para que seja compreendido em sua totalidade. A disciplinaridade, nesse sentido, faz-se limitada.

Além disso, não existem fórmulas para se desenvolver o trabalho interdisciplinar, nem modelos (TEIXEIRA, 2007). Há orientações; há conceitos que remetem ao esperado. A concretização da interdisciplinaridade depende de perspectivas teóricas assumidas, das constituições identitárias dos sujeitos professores, da visão e dos objetivos de ensino, dos recursos disponíveis para o trabalho, enfim, de toda uma complexa trama contextual interna à escola e externa a ela. A sala de aula é um espaço complexo e define o trabalho, minimamente, segundo especificidades sociais, políticas e psicológicas (cf. SILVA, 2011).

## **Pnaic: uma proposta de ação pedagógica interdisciplinar**

Nos últimos anos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Inep<sup>1</sup> em 2007, alertou para necessidades de melhorias nos

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Promove estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas na área da educação.

indicadores num momento marcado pelas avaliações em larga escala. Embora em 2011 (ano prévio ao lançamento do PNAIC) as médias nacionais tenham sido superiores às metas estabelecidas para os anos iniciais do Ensino Fundamental – numa escala de 0 a 10, a meta era de 4,6 –, os dados do Inep apontam que o índice 5,0 foi ainda lamentável. Além disso, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), a taxa de analfabetismo nas zonas rurais e urbanas em 2011 somava um total de 27,6%. O documento aponta que, em alguns dos municípios das regiões Norte e Nordeste do país, o percentual de crianças aos 08 anos de idade ainda não alfabetizadas chegava a mais de 72%.

Frente a esses resultados insatisfatórios dos índices de alfabetização no país nos últimos anos e dentro de um contexto de mudança curricular, em especial pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, foi implantado, em 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto n. 6.755, de 05 de janeiro de 2009. Ele foi lançado em 08 de novembro de 2012. Segundo o MEC, trata-se de um compromisso firmado entre as instâncias governamentais (em níveis municipal, estadual e federal), que se comprometem, principalmente, com a alfabetização de todas as crianças, em Língua Portuguesa e em Matemática, até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

As propostas do PNAIC para o desenvolvimento do trabalho pedagógico têm como premissa a alfabetização na perspectiva do letramento, sob um enfoque interdisciplinar. Letramento corresponde a um conjunto de práticas sociais que se utilizam da escrita em contextos próprios e para fins específicos (cf. KLEIMAN, 1995). Alfabetizar letrando implica que, concomitantemente às atividades para apreensão do SEA, sejam considerados os diversos contextos de usos sociais da leitura e da escrita, independentemente de cenários escolares.

Ademais, os saberes para além dos muros escolares são integrados, a despeito de quaisquer classificações de disciplinas ou áreas do conhecimento. Logo, em se tratando de trabalhar com as práticas de letramento nas salas de aula, a elas estará necessariamente ancorada uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais se configuram como ferramentas a serem consideradas, pois favorecem a integração dos saberes ao permitirem que se trabalhe, no mínimo nas aulas de Língua Portuguesa, com gêneros de outros componentes curriculares. No Caderno 05, Ano 3, intitulado “O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas”, uma das autoras afirma que determinados gêneros

predominam em distintas áreas do conhecimento, seja dentro ou fora da escola: os gráficos e tabelas na Matemática; relatórios de pesquisa, artigos de divulgação científica, cartazes educativos em Ciências; mapas, reportagens e calendários em Geografia; regras de jogos e brincadeiras em Educação Física (BRASIL, 2012e, p.10). O trabalho com esses gêneros já é, então, um convite para se extrapolar o componente de Linguagens, bem como o contexto puramente escolástico.

Especificamente o caderno que trata da interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015C), ao esboçar a teoria a que se ancoram as propostas do programa, visita trabalhos de vários autores, alguns dos quais também são citados por nós ao longo deste artigo, como Heloísa Luck, Jurjo Torres Santomé, Ivani Catarina Arantes Fazenda e Angela Kleiman. As concepções teóricas assumidas destacam os limites de uma formação fragmentada, bem como os valiosos ganhos educacionais com o ensino de viés dialógico entre diferentes áreas do saber.

A partir da visão desses autores, o programa assume que a disciplinaridade impele a fragmentação dos saberes, os quais certamente não serão reagrupados. De igual modo, ela tolhe a participação ativa dos estudantes como sujeitos de sua aprendizagem, enquanto a interdisciplinaridade favorece a interação entre as disciplinas do currículo e entre essas e a realidade externa à escola, contribuindo para a formação integral do aluno. Também, a teoria se apresenta em defesa de que a interdisciplinaridade requer uma relação efetiva entre saberes de áreas diversas, tendo como produto transformações conceituais ou metodológicas e integrações de conhecimentos outros. Contudo, reconhece a dificuldade de se colocar em prática essa perspectiva de ensino. Os professores que hoje estão em sala de aula são fruto de formações disciplinares, que veem os conhecimentos como fins em si mesmos, não como meios para a formação integral de um sujeito autônomo.

A identificação teórica do programa com esses e outros autores revela-nos que a epistemologia em torno do fenômeno da interdisciplinaridade nos documentos se constrói fundamentalmente a partir do *locus* da Educação, embora alguns desses pesquisadores sejam linguistas aplicados com contribuições expressivas nesse campo de estudos. Também, as áreas de atuação desses autores e o fato de serem trazidos a um mesmo contexto de abordagem reforçam a estreita relação entre tópicos que são sistematicamente tratados no PNAIC: formação docente; currículo letramento; e interdisciplinaridade. Todos eles se entrelaçam de modo a conferir abrangência e profundidade à prática pedagógica na escola, no sentido de considerar a formação do aluno dentro de um mundo globalizante e complexo.

Destacamos que o conceito de interdisciplinaridade apresentado por Santomé (1998, p.63) dá base para as propostas do PNAIC:

**Excerto 1** – Caderno 3, Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização

[A interdisciplinaridade] É uma proposta que exige *interação entre duas ou mais disciplinas*, o que *resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco* e, conseqüentemente, em uma transformação das metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas (BRASIL, 2015c, p.11. Grifo adicionado).

No tocante à teoria, o programa corrobora as concepções que argumentam em favor de uma necessária relação dialógica entre as disciplinas, a “intercomunicação” de que fala Santomé (1998). Considera ainda a necessidade de que aconteçam mudanças e integrações como resultado da relação entre conteúdos. Não se trata, portanto, nessa perspectiva, apenas da justaposição de disciplinas, situação em que cada uma delas daria enfoque àquilo que lhe fosse de interesse, sem contribuir com outra área do conhecimento e sem, ao mesmo tempo, incorporar outros saberes.

Além de pressupor um trabalho que explore variados recursos didáticos no contexto da sala de aula, a interdisciplinaridade depende sobremaneira da mediação do professor no planejamento e no desenvolvimento das atividades, articulando as áreas (BRASIL, 2015c). Ele também deve, juntamente com a equipe pedagógica, repensar o currículo e o tempo escolar, elementos significativos na organização do trabalho. Ao torná-los mais flexíveis, permitirá o desenvolvimento das experiências socioculturais das crianças.

Por fim, o programa argumenta em favor de projetos e sequências didáticas, os quais funcionam como ferramentas pedagógicas favoráveis ao trabalho interdisciplinar, haja vista que possibilitam instaurar práticas de ensino capazes de articular os saberes escolares e as demandas sociais mais amplamente, além das fronteiras físicas das instituições de ensino básico (cf. SILVA, 2009). Ao contemplar outros contextos para além do escolar, problematizam-se os conteúdos ensinados.

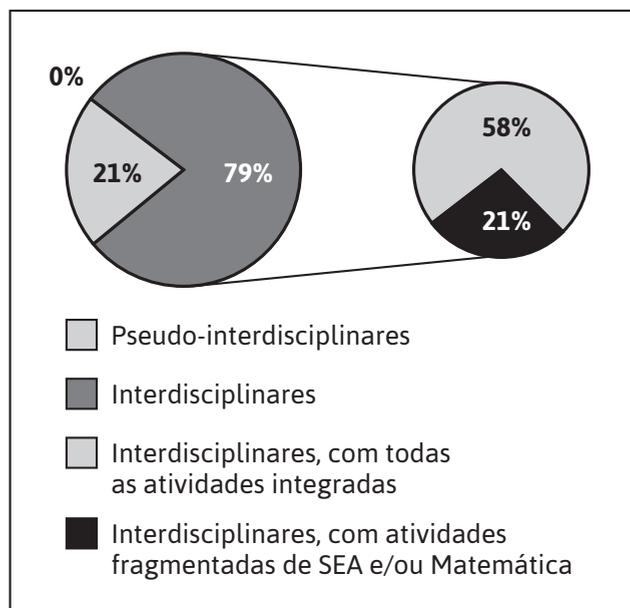
### **Interdisciplinaridade: uma prática almejada e atingida?**

Os cadernos de formação utilizados nos encontros do PNAIC apresentam relatos de experiências de professores que ilustram possibilidades de trabalho com os objetos de ensino das variadas áreas de conhecimentos, a princípio, na perspectiva interdisciplinar. Assim, procedemos à análise de 24 relatos de professores de escolas da Educação Básica, constantes nos cadernos definidos

para nossa pesquisa. Uma vez que nem todas as atividades relatadas no material de estudos se propuseram interdisciplinares, analisamos apenas aquelas que foram declaradas como sendo dessa natureza.

O que identificamos é que o trabalho interdisciplinar é ainda um desafio; há contradições quanto ao que se defende como interdisciplinar em teoria e o que se materializa efetivamente nas ações pedagógicas apresentadas nos cadernos do programa. Há práticas que foram consideradas interdisciplinares pelos autores dos documentos, mas que, em nosso entender, a partir das definições teóricas sobre as quais discorreremos até então, configuram tão somente atividades “pseudo-interdisciplinares”, tomando como empréstimo o termo empregado por Lenoir, Hasni e Lebrun (2008), o que significa que as disciplinas são trazidas ao bojo das atividades de modo paralelo, mas não integrado.

**Gráfico 1** – A materialização da interdisciplinaridade nos cadernos de estudo do PNAIC



**Fonte:** Autoria própria, a partir de dados constantes nos cadernos analisados.

Conforme mostra o Gráfico 1, do total dos relatos, 79% deles representam ações interdisciplinares em consonância com os autores que dão embasamento teórico aos documentos. Envolveram um trabalho sistemático com os conteúdos abordados, contemplando as diferentes áreas de maneira intencional e, ao mesmo tempo, com uma fluidez natural, conforme necessidade de compreensão e alcance de objetivos propostos, bem definidos e relacionados entre si. Além de as atividades estarem estreitamente relacionadas umas às outras, tudo o que foi trabalhado atendeu a finalidades reais, fez-se necessário e significativo para a compreensão global e profunda do objeto de estudo. A forma como se desenvolveu

o trabalho pedagógico nesses relatos os definiu como interdisciplinares, o que foi possível também por se tratar de projetos ou sequências didáticas.

Em contrapartida, 21% das atividades analisadas não envolveram a contribuição efetiva das disciplinas para a compreensão ampla do objeto em estudo, para a construção de um saber em sua complexidade. Emergiram nesses cenários de forma descontextualizada e fragmentada. De fato, foram fabricadas atividades estritamente escolarizadas, relacionadas à temática geral abordada, para que outras disciplinas pudessem participar dos contextos relatados. Não houve o que se possa chamar de integração de saberes, de soma e troca de conhecimentos. Não houve também problematização. Não foi desenvolvida sequer uma atividade que requeresse análise crítica por parte dos estudantes. Contrariaram, pois, o que os cadernos específicos sobre interdisciplinaridade defendem:

**Excerto 2** – Ano 1, Unidade 6, Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas

*[...] uma articulação entre as diversas áreas do conhecimento deve estar presente em consonância também com uma rotina pedagógica que contemple os diferentes eixos do componente curricular Língua Portuguesa. Tal articulação precisa ser entendida não como algo forjado e artificial, mas originada de reais necessidades. Deve-se levar em consideração a perspectiva de que diante de uma determinada temática ou conteúdo proposto para reflexão em sala de aula, os conhecimentos relativos a cada área do saber e que se relacionam ao conteúdo proposto devem ir sendo introduzidos ou contemplados de modo significativo e articulados num todo coerente (BRASIL, 2012j, p.9. Grifo adicionado).*

As limitações identificadas nas atividades classificadas como pseudo-interdisciplinares corresponderam principalmente à falta de comunicação efetiva entre as áreas de algum modo contempladas, à não complementaridade dos saberes, bem como à não sistematização da abordagem dos conteúdos envolvidos. Também, as atividades constituíram pretextos para inserção de disciplinas outras, recorrendo a abordagens estritamente escolares, distantes das práticas características de outros domínios sociais, e, assim, fazendo-se irrelevantes para a apreensão dos conhecimentos em foco. De modo geral, a pretensa integração de saberes restringiu-se sobremaneira à discussão temática. Pareceu não haver um planejamento para se trabalhar sistematicamente algum conteúdo, no intuito de se conhecê-lo e reconstruí-lo em sua complexidade real. A Matemática, por exemplo, não foi além das operações puras, ignorando-se a aplicação da área nos diversos usos sociais. O cerne das atividades permaneceu nas especificidades de cada área e no letramento escolar, voltado aos exercícios estritamente de cunho pedagógico. Diferiram-se substancialmente do teor de trabalho defendido no excerto seguinte:

**Excerto 3** – Caderno 10, Integrando Saberes

Por exemplo, é interdisciplinar uma atividade alfabetizadora sobre a poluição de um rio próximo à escola, proposta para os alunos de forma que eles investiguem a situação estudando o ciclo da água (Ciências da Natureza), a ocupação territorial das margens (Ciências Humanas) e o volume de água contaminada (Matemática) e apresentem um relatório na forma de notícia de jornal (Língua Portuguesa) e de uma representação gráfica (Artes) (BRASIL, 2015d, p.20).

Os quadros seguintes deixam evidente a diferença entre o que estamos denominando interdisciplinar e pseudo-interdisciplinar. O Quadro 1 apresenta atividades em consonância com o que se defende no Excerto 3. Além da conexão entre os conteúdos abordados, há uma relação efetiva entre as próprias atividades, dando sequenciamento ao que se propõe aos estudantes, bem como são ações significativas, por se fazerem necessárias dentro de um determinado contexto. O quadro foi elaborado a partir de uma experiência narrada no caderno “Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015c). Descreve uma sequência didática desenvolvida com um 1º ano a partir do livro “O grande rabanete”, de Tatiana Belinky<sup>2</sup>. O propósito era refletir sobre as plantas, abordando, interdisciplinarmente, conteúdos de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática.

**Quadro 1** – Sequência didática numa perspectiva interdisciplinar

– Leitura da história.
– Ilustração dos personagens.
– Abordagem oral quanto ao que seja rabanete e raiz.
– Plantio de sementes de rabanetes.
– Acompanhamento do crescimento dos rabanetes, utilizando-se um calendário e anotações no “Diário do Rabanete”.
– Uma vez colhidos os rabanetes, votação entre os alunos para decidir o prato que fariam com eles.
– Registro dos votos, utilizando-se tabelas e gráficos.
– Uma vez definido o prato, trabalho com a receita deste, explorando também as unidades de medida.
– Preparo e degustação do prato.

**Fonte:** Elaborado a partir de relato de experiência transcrito em Brasil (2015c, p.23-25).

<sup>2</sup> BELINKY, Tatiana. **O grande rabanete**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999. (Coleção Girassol.)

As atividades envolveram um trabalho cuidadoso, contemplando conteúdos específicos das diferentes áreas. Tudo o que foi trabalhado constituiu primeiramente um planejamento atento, a fim de que se fizesse necessário e significativo para a compreensão global e profunda do objeto de estudo. Por exemplo, o trabalho com a Matemática se desenvolveu a partir da necessidade de se proceder à votação para escolha da receita. Do mesmo modo, o uso do calendário foi relevante para que os alunos acompanhassem o tempo de germinação e desenvolvimento das sementes que plantaram. Mesma pertinência marcou as atividades envolvendo Ciências e Língua Portuguesa. Mais uma vez, destacamos que a forma como se desenvolveu o trabalho pedagógico o definiu como interdisciplinar.

Já em outro relato, uma professora alfabetizadora do 1º ano também realizou atividades com o objetivo de trabalhar as áreas de forma integrada, a partir do tema “condições meteorológicas” (Quadro 2), abarcando as disciplinas Ciências, Educação Artística, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa. Contudo, percebemos que ela não conseguiu efetivar a integração entre os saberes e nem mesmo trabalhou os contextos de modo que fossem significativos e integrassem a realidade dos alunos.

**Quadro 2** – Sequência de atividades na pretensão de uma abordagem interdisciplinar.

**Quadro 1** – Sequência didática numa perspectiva interdisciplinar

– Contação de história com a temática central “nuvem”; texto em prosa.
– Ilustração da história (trabalho com diferentes linguagens) – desenho das nuvens e colagem de algodão.
– Leitura de outro texto, agora poético, de mesma temática.
– Jogo de caça rimas, aproveitando o texto poético.
– Cantiga de parlenda (A galinha do vizinho bota ovo amarelinho).
– Construção de uma paródia, retomando-se a mesma temática sobre nuvens.
– Trabalho com os números constantes na parlenda, focando-se a dezena.
– Atividade escrita de relacionar algarismos e respectivas escritas por extenso.
– Leitura de livro de temática chuva.
– Exploração oral do ciclo da água.

**Fonte:** Elaborado a partir de relato de experiência transcrito em Brasil (2015c, p.14-17).

Ao analisarmos a sequência de atividades propostas e o modo como foram desenvolvidas, não identificamos contribuição efetiva das disciplinas para a compreensão ampla do objeto em estudo. Não houve um sequenciamento de atividades interligadas; as práticas não foram decorrentes umas das outras, não sendo propostas por se fazerem necessárias no contexto, ainda que a temática focalizada seja a mesma. A maioria das atividades não somou para que se compreendessem os estados da atmosfera ou mesmo o ciclo da água. Algumas delas se caracterizaram como atividades específicas do contexto escolar, que são elaboradas para atender a uma exigência da professora, mas não às necessidades reais do aluno. A Matemática aparece nesse contexto numa adequação textual voltada para a temática, a fim de se trabalhar a dezena. O trabalho com a Língua Portuguesa, por sua vez, restringe-se aos aspectos linguísticos específicos da área e à leitura dos textos motivadores das atividades. Aliás, já é pressuposto que a prática da leitura perpassasse por todas as demais áreas. Ao final do trabalho proposto é que visualizamos uma oportunidade de se engrenar uma abordagem interdisciplinar, dependendo de como a professora trabalharia com o ciclo da água. Do modo como as atividades foram desenvolvidas até então, não há o que possamos chamar de integração efetiva de saberes, de soma e troca de conhecimentos.

Voltando-nos aos relatos que representaram ações interdisciplinares, embora possam ser assim caracterizados por haver substancial integração entre duas ou mais disciplinas, eles também requerem algumas observações. Especificamente em 05 dos 19 relatos assim caracterizados, a relação sequencial e integradora parece se quebrar quando se trata do trabalho com o SEA e/ou com a Matemática. Em um dos casos, a Matemática surgiu no contexto a partir de um jogo. Configurou, assim, uma atividade à parte, fora da sequência que estava sendo desenvolvida; rompeu-se o encadeamento temático e de conhecimentos. Consideramos que talvez o jogo tenda a suscitar esse rompimento, uma vez que é um recurso didático muito específico e com objetivos distintos que podem concorrer com aqueles estabelecidos para os conteúdos.

Ainda nos referidos relatos, no que diz respeito ao SEA, os professores parecem não conseguir inserir os conhecimentos específicos de análise linguística em contextos relevantes. Ao abordarem consciência fonológica, separação silábica, contagem de letras e sílabas, ortografia, acabam desenvolvendo atividades estruturais, fragmentadas e até repetitivas, visando a ações mecânicas por parte dos alunos. Aliás, ainda que defendendo o alfabetizar letrando, em alguns momentos, o programa traz o trabalho sistemático e repetitivo com a consciência fonológica. Segundo os documentos, é preciso que o aluno seja convidado a observar o interior das palavras e a refletir sobre sua constituição, a fim de conseguir vencer as etapas prévias à alfabetização e constitutivas dela. Conforme o caderno que trata da aprendizagem do SEA, é preciso um ensino sistemático

e repetição para que se produzam automatismos. Nesse sentido, as atividades que distinguimos como fragmentadas e estruturais nesses relatos de experiência teriam como propósito atender à premissa de que:

**Excerto 4** – Ano 1, Unidade 3, A aprendizagem do sistema de escrita alfabética

No primeiro ano da escolarização obrigatória, os alunos precisarão iniciar, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos convencionais, tais como compreender que as palavras são escritas com letras e que há variação na sua ordem, *contar oralmente as sílabas das palavras* e compará-las quanto ao tamanho, *perceber as semelhanças sonoras iniciais e finais*, reconhecer que as sílabas variam quanto a sua composição, além de perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas. (Brasil, 2012a, p.19; Grifo adicionado.)

Segundo os documentos, o que torna esse tipo de atividade mais atrativa e significativa é o fato de estar vinculada a outra atividade, mantendo-se, pelo menos, o foco na temática, no contexto de abordagem (BRASIL, 2012g). Certamente, fugiu-se da cópia, mas não da fragmentação e das atividades descontextualizadas e nada significativas quando trazidas para a realidade de interação social. Do contrário, em outro caderno de estudos, há uma sugestão de trabalho relevante e situado com o SEA. Ao relatarem um projeto que abordava o local de moradia das crianças de um 2º ano, as autoras de um dos textos argumentam:

**Excerto 5** – Ano 1, Unidade 6, Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas

Ao realizar atividades de leitura e escrita de listas (o que tem no bairro, por exemplo), as crianças mobilizavam os conhecimentos relativos ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética, pois precisavam registrar. Ao propor tal tipo de atividade, o professor pode estimular as crianças a tentarem entender as relações entre as letras e os sons que elas representam (fonemas). No caso das crianças que já dominam o Sistema de Escrita Alfabética, tal tipo de atividade favorece bastante as reflexões sobre as convenções ortográficas. Elas fizeram tal tipo de tentativa na escrita de uma lista que fazia parte de um trabalho com objetivos mais amplos (BRASIL, 2012j, p.19).

O Excerto 5 nos permite compreender que não necessariamente as atividades relativas ao SEA devem ser segmentadas, apartadas do contexto de práticas de escrita significativas. A escrita e a leitura estão inseridas na vida real das crianças, no cotidiano, em diversas atividades que realizam. Portanto, a análise linguística deve ser feita dentro das situações de produção e leitura textual.

Essas observações, entretanto, não descaracterizam o trabalho desenvolvido nesses casos como sendo interdisciplinar, por se tratar de uma curta etapa dentro do todo que foi proposto. Apenas mostram que a prática da interdisciplinaridade requer ainda que se rompam algumas barreiras solidificadas no ensino. Esse diagnóstico é bastante coerente com a ideia de que se trata de um processo árduo e contínuo de quebra e de reconstrução de saberes e práticas docentes.

Portanto, segundo os conceitos de interdisciplinaridade propostos por Yared (2008), Coimbra (2000), Zabala (2002), Luck (1994), Santomé (1998) e Fazenda (1994), nem sempre, as atividades relatadas caracterizam uma abordagem interdisciplinar em sua integralidade. Há, em algumas situações, unicamente uma tentativa de aproximação entre as disciplinas a partir de um tema comum. Na perspectiva de Morin (2001), essas sequências de atividades configuram um nível elementar de interdisciplinaridade, segundo a visão do autor de que esta pode significar puramente que diferentes disciplinas se posicionam frente a um mesmo objeto e cada qual trata dos seus próprios interesses. Preferimos concordar com Coimbra (2000, p.56), que classificaria como uma abordagem multidisciplinar, uma vez que, para o autor:

Por virtude da etimologia, a palavra [interdisciplinaridade] traduz esse vínculo não apenas *entre* saberes, mas, principalmente, de um saber *com* outro saber, ou dos saberes entre si, numa sorte de complementaridade, de cumplicidade solidária, em função da realidade estudada e conhecida. Nem poderia ser de outra forma, porquanto qualquer conhecimento, o mais abrangente que seja, será sempre parcial, jamais expressando plenamente a verdade do objeto conhecido, muito menos a sua inteireza, amplitude e totalidade.

## Considerações finais

A partir do que se delineou com esse estudo, vemos que a proposta do PNAIC se dá, de algum modo, em prol da formação de um professor interdisciplinar, o que significa que o programa propicia a interação entre saberes originários de diferentes disciplinas. O programa trabalha, para isso, a experiência docente, propondo e apresentando atividades significativas que contemplam duas ou mais disciplinas. Também são abordados conceitos que se espera serem apreendidos pelo professor, podendo (re) direcionar suas ações. O intuito é redesenhar a prática docente, transformando, primeiramente, o ser, fazendo-o

pensar interdisciplinarmente, de modo que possa se convencer da relevância dessa atuação.

Contudo, percebemos convergências, mas também divergências entre as práticas propostas nos cadernos do PNAIC e o embasamento teórico no qual se ancoram. Algumas das atividades pedagógicas registradas nos cadernos como exemplos frutíferos de práticas interdisciplinares, a nosso ver, ainda espelham tentativas de um trabalho integrado, mas que apenas justapõem disciplinas, uma vez que cada uma delas trata as temáticas sob sua ótica; ou seja, elas se aproximam do mesmo objeto de ensino, mas não se inter-relacionam de modo a contemplar todo o complexo conhecimento acerca desse mesmo objeto; não materializam efetivamente um diálogo entre as áreas dos saberes, diálogo este que seria marcado por contribuições e trocas.

Além disso, em algumas situações, para se proceder ao trabalho com algum conteúdo específico de determinada disciplina, há uma suspensão de conceitos outros que estavam sendo trabalhados. O que se mantém, nesses casos, é unicamente uma temática comum, mas as atividades em si e a forma como são trabalhadas não têm significância real dentro de um contexto de interação social, nem são complementares, dialogando para a compreensão mais aprofundada de um dado objeto de conhecimento. A esse respeito, Teixeira (2007, p.67) afirma que o “que torna uma atividade interdisciplinar não é o sujeito nem o objeto, mas os aspectos processuais da atividade”.

Portanto, a formação do professor em prol de um trabalho diferenciado na perspectiva integradora torna-se falha e não é diferente, o que é passível de constatação nos currículos das licenciaturas, cursos superiores responsáveis pela formação dos professores brasileiros (cf. SILVA; PEREIRA, 2016). Assim, não se alcança a pretendida mudança do cenário escolar descrito por Fazenda (2003, p.60), para quem ainda prevalecem exercícios estéreis que marcam um ensino de língua sem comunicação e sem expressão.

Reconhecemos, pois, que o PNAIC revela um empenho na tentativa de produzir um “fazer diferente” para que o ensino interdisciplinar marque as salas de aula da primeira etapa do Ensino Fundamental. Para tanto, conceitualmente, busca tornar visíveis as articulações entre as áreas, para enriquecimento de saberes, trocas, contribuições. Contudo, embora há décadas já se discuta a interdisciplinaridade na educação, a práxis ou o fazer pedagógico nessa perspectiva ainda é um desafio e precisa ser exemplificado pelos próprios cursos de licenciatura. Acreditamos, assim, que estamos ainda dentro do esperado por Santomé (1998): a interdisciplinaridade constituindo um objetivo nunca completamente alcançado e, por isso, sempre buscado.

## Referências

- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 1, p.243-259, jan./abr. 2014
- AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Diálogos com Professores da Educação Básica sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Concepções Iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 16., 2015, Recife/PE. *Anais...* Recife: Universitária, 2015. v. 1. p.12-20.
- AQUINO, Raquel Blanco; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A Função da Coordenação Pedagógica da Escola no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2014, Dourados-MS. *Anais...* Dourados: UFGD, UEMS, 2014. Sem numeração.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 6.755, de 5 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, no fomento inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A aprendizagem do sistema de escrita alfabética*. Ano 1, unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012a. 48 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares*. Ano 3, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 47 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais*. Ano 1, unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012c. 48 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2012d. Seção 1, n. 129.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas*. Ano 3, unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012e. 47 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *O trabalho com gêneros textuais na sala de aula*. Ano 2, unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012f. 48 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Os diferentes textos em salas de alfabetização*. Ano 1, unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012g. 48 p.

BRASIL. Ministério da Educação. 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 2, unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012h. 47 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa*. Ano 1, unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012i. 48 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas*. Ano 1, unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012j. 48 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Poder Legislativo*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Alfabetização matemática na perspectiva do letramento*. Caderno 7. Brasília: MEC, SEB, 2015a. 98 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Caderno de Apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2015b. 76 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2015c. 116 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Integrando saberes*. Caderno 10. Brasília: MEC, SEB, 2015d. 120 p.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR., Arlindo et al. (Ed.). *Interdisciplinaridade em ciências ambientais*. São Paulo: Signus, 2000. p.52-70.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade: qual o sentido*. São Paulo: Paulus, 2003.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p.17-28.

FONTES, Geysa Paula Castor da Silva. *Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC*. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. (Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 32.)

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p.85-95.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

LENOIR, Yves; HASNI, Abdelkrim; LEBRUN, Johanne. Resultados de vinte anos de pesquisa sobre a importância atribuída às disciplinas escolares que objetivam a construção da realidade humana, social e natural no ensino primário da província de Québec/Canadá. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p.29-51.

LUCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de; CATELAN, Senilde Solange. Aspectos de uma política de formação de professores Alfabetizadores: o PNAIC em Mato Grosso/Brasil. *Revista Educação, Cultura e Sociedade, Sinop/MT/Brasil*, v. 6, n. 1, p.21-35, jan./jun. 2016.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SAITO, Heloísa Irie Toshie. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar. *Teoria e Prática da Educação*, [s.l.], v. 16, p.55-64, 2013.

MORIN, Edgar. *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MUNHOZ, Neire Sueli. *Formação continuada: estudo da influência do PNAIC na prática dos docentes de Barueri*. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Jair Joaquim. Manifestações discursivas do professor pós-formação em avaliações sobre o PNAIC: efeitos de sentido. *Diálogo das letras, Pau dos ferros*, v. 05, n. 02, p.161-181, jul./dez. 2016.

PIRES, Andréa de Paula; SCHNECKENBERG, Marisa. Política de formação continuada de professores: O PNAIC e o desafio da alfabetização na idade certa. *Revista CAMINE: Caminhos da Educação, Franca*, v. 7, n. 2, p.103-126, 2015.

SÁ, Carolina Figueiredo de. Práticas de alfabetização no contexto do PNAIC: o caso de uma turma multisseriada do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. *Resumo expandido*. Fortaleza: ENDIPE, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Maria Auxiliadora da; CAVALCANTI, Adriana. Formação continuada dos orientadores do PNAIC: contributos e desafios para as escolas públicas. *Revista de Estudios e Investigación*

*en Psicología y Educación*, [s.l.], Vol. Extr., n. 6, p.A6-121-A6-127, 2015.

SILVA, Wagner Rodrigues. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, UFMG/ALAB, v. 9, n. 1, p.17-39, 2009.

\_\_\_\_\_. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. *Caderno de pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 41, n. 143, p.582-605, 2011.

SILVA, Wagner Rodrigues; PEREIRA, Bruno G. Estágio Supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor. *Domínios de Lingu@Gem*, Uberlândia, UFU, v. 10, n. 1, p.146-165, 2016.

SOUZA, Ingobert Vargas de. *Políticas Públicas para o Livro e a Leitura no Brasil: Acervos para os anos iniciais do ensino fundamental*. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p.58-80. (v. 1.)

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p.161-166.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.