



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM  
(RE) SIGNIFICAR DA PRÁTICA DOCENTE?**

**GRAZIELLE APARECIDA DE OLIVEIRA FERREIRA**

**BRASÍLIA - DF**

**2014**

**GRAZIELLE APARECIDA DE OLIVEIRA FERREIRA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM  
(RE) SIGNIFICAR DA PRÁTICA DOCENTE?**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, da linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas.

**BRASÍLIA - DF**

**2014**

**GRAZIELLE APARECIDA DE OLIVEIRA FERREIRA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM  
(RE) SIGNIFICAR DA PRÁTICA DOCENTE?**

Brasília, 28 de março de 2014.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, da linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Professora Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas.

**Comissão examinadora**

---

Professora Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas  
Orientadora (FE - UnB)

---

Professora Dra. Rosineide Magalhães de Sousa  
Examinadora externa(FUP/UnB)

---

Professora Dra. Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo  
Examinadora interna (FE - UnB)

---

Professora Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias  
Suplente (FE - UnB)

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais Valdery e Teresina, que sempre me deram amor, apoio, segurança, motivação para continuar esta caminhada, principais responsáveis por este momento. Amo muito vocês!

A minha amada filha Clarinha (Ana clara), companheira de todas as horas. Obrigada por entender os momentos de ausência. Tenho orgulho de ser sua mãe.  
Você é a razão da minha vida!

À querida professora orientadora Vera Aparecida. Mulher guerreira, que me ensinou mais que lições acadêmicas, mostrando-me que por meio da perseverança, comprometimento e dedicação superamos as dificuldades humanas.  
Você mora em meu coração!

Aos professores que me orientaram nesta jornada acadêmica, Stella Maris, minha inspiração; Rosineide, meu exemplo; Eda, modelo de professora; Paulo Bareicha e Kleber Aparecido, meus parceiros; Teresa Cristina, mulher sábia; Carmem Tacca, respeito e sabedoria; Paula Cobucci, serenidade e verdade; Márcia Bortone, alegria.

As minhas amigas Angela Sillos, Ana Aparecida Moura e Luciana Carvalho, meninas que me acolheram e deixaram a minha vida em Brasília leve e feliz. Minha gratidão eterna!

Aos meus companheiros, amigos, cúmplices, Edinei Carvalho e Marcelo Fabiano, o apoio de vocês foi crucial nesta caminhada.

Amiga, irmã, companheira Jorgeana Santos. Os laços da nossa amizade serão eternos. Amo-te!

Queridas Leila Valadares, Alessandra Lisboa e Ana Tereza, pérolas que encontrei durante a caminhada. Agradeço o imenso carinho.

À Regina Carvalho, amiga de sonho e estrada, os momentos que vivemos juntas entre Anápolis e Brasília estão guardados em minha memória e no meu coração.

À Núbia, que sempre orou por mim e me desejou o melhor. Minha verdadeira amizade!

Às professoras alfabetizadoras Jane Tavares, Cristiane Nogueira e Simone Magalhães. Aprendi muito com cada uma. Quando crescer quero ser igual a vocês!!!

Aos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Anápolis e servidores do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cefope). Como aprendi com todos (as).  
Meu reconhecimento!

À professora Eliane Anderi, inspiração intelectual. Você foi muito importante nesta conquista.

Aos amigos de fé Darli, Ilana, Itana e Pastora Eunice, agradeço as orações e a amizade.

À querida amiga Cinthya Rodrigues (*in memória*), obrigada por me ensinar a reconhecer a felicidade dentro de mim. Você estará para sempre em meu coração!

À querida Regina Tomás Netto (*in memória*), professora da graduação que sempre me fez acreditar numa educação pública de qualidade. Saudades!

Aos amigos e companheiros do Projeto Pontes, minha admiração.

Ao meu médico Murillo Nascente e sua esposa (minha amiga) Joana Nascente. Esta é uma conquista coletiva.

Aos meus familiares anapolinos, Ju, Fabi, Helen (*in memória*), tia Josefina “tia Nêm” e tia Teresina “tia Tê”, vocês fazem parte da minha história acadêmica.

## AGRADECIMENTO

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo.  
Não! Não foi numa folha qualquer que eu desenhei o sol amarelo.  
Foi numa folha de caderno!  
E esse sol! Esse sol não era somente amarelo, mas azul, verde, vermelho, lilás...

Numa folha de caderno, eu desenhei, eu grafitei, eu garatujei, eu brinquei.  
Eu fui feliz!  
Nela escrevi o nome de meu pai e da minha mãe, o nome de meu irmão e da minha filha.  
Os nomes de meus colegas e das minhas professoras.  
Escrevi também o nome de Deus e de Nossa Senhora Aparecida.

O alfabeto memorizei, na caligrafia o moldei.  
Letra bonita a professora cobrava,  
não sabendo ela que o mais importante me esperava.

Aprendi a ler e a escrever bem rápido.  
Ou melhor, codificava e decodificava aos sons das letrinhas.  
Ah! E a interpretação e produção?  
Só veio bem depois.

Que bom que elas vieram!  
Por que se elas não viessem...  
Hoje não estaria aqui cumprindo mais uma etapa tão relevante da minha vida pessoal,  
acadêmica e profissional.

Lições aprendi, humanas e científicas.  
Por tudo isso, agradeço em especial, todos e todas que nessa caminhada me acompanharam.

*Letramento não é um gancho  
em que se pendura cada som enunciado,  
não é treinamento repetitivo  
de uma habilidade,  
nem um martelo  
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão  
é leitura à luz de vela  
ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente,  
o tempo, os artistas da TV  
e mesmo Mônica e Cebolinha  
nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,  
uma lista de compras, recados colados na geladeira,  
um bilhete de amor,  
telegramas de parabéns e cartas  
de velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama,  
é rir e chorar  
com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,  
sinais de trânsito, caças ao tesouro,  
manuais, instruções, guias,  
e orientações em bulas de remédios,  
para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,  
um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e de tudo que pode ser.”*

*Kate M. Chong*

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos e asserções.....	20
Quadro 2 – Cursos oferecidos pelo Centro de Formação dos Profissionais em Educação .....	31
Quadro 3 – Conteúdo programático: Módulo I .....	34
Quadro 4 – Conteúdo programático: Módulo II.....	35
Quadro 5 – Conteúdo programático: Módulo III.....	35
Quadro 6 – Conteúdo programático: Módulo IV .....	36
Quadro 7 – Terminologias usadas nos programas de formação continuada .....	50
Quadro 8 – Formação docente: visão tradicional .....	57
Quadro 9 – Formação docente: perspectiva do letramento .....	57
Quadro 10 – Capacidades letradas envolvidas no conceito de alfabetismo .....	73
Quadro 11 – Gêneros textuais e aspectos tipológicos .....	76
Quadro 12 – Procedimentos didáticos para a organização das atividades .....	80
Quadro 13 – Objetivos Específicos do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização.....	87
Quadro 14 – Conteúdo programático do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização.....	88
Quadro 15 – Relação entre objetivos específicos e conteúdo programático.....	89
Quadro 16 – Síntese: Sequência didática I.....	110
Quadro 17 – Síntese: Sequência didática II.....	113
Quadro 18 – Síntese: Sequência didática III .....	119
Quadro 19 – Síntese: Sequência didática IV .....	122

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da cidade de Anápolis .....	26
Figura 2 – Centro de Formação dos Profissionais em Educação (Cefope).....	31
Figura 3 – Edições do Colóquio Arte na Escola de Anápolis .....	33
Figura 4 – Certificado de participação no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa .....	46
Figura 5 – Certificado de participação no curso Aprendizagem e Desenvolvimento: As Estruturas do Desenvolvimento da Língua Escrita.....	47
Figura 6 – Certificado de participação no curso Pró-letramento em matemática .....	48
Figura 7 – Cartilha da Infância .....	64
Figura 8 – Letras do alfabeto-método da Abelhinha .....	65
Figura 9 – Cartilha <i>A Casinha Feliz</i> .....	65
Figura 10 – Prática pedagógica de uma professora no método sintético-silabação .....	67
Figura 11 – Multiculturalismo e multi-ou transletramentos.....	83
Figura 12 – Ambiente alfabetizador das salas de alfabetização .....	106
Figura 13 – Turma do 2.º ano na sala de vídeo .....	114
Figura 14 – Produção textual do 2º ano – notícia.....	115
Figura 15 – Produção imagética com massa de modelar – 2.º ano.....	116
Figura 16 – Capa do livro <i>O patinho feio</i> construído pelos alunos do 3.º ano .....	121
Figura 17 – Turma do 3.º ano assistindo o filme <i>O patinho feio</i> .....	123
Figura 18 – Alunos do 3º ano produzindo o reconto do conto .....	124
Figura 19 – Parque Ambiental Ipiranga em Anápolis – Goiás.....	126
Figura 20 – Os patinhos do Parque Ambiental Ipiranga em Anápolis – Goiás.....	126

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição das unidades escolares municipais de Anápolis-GO .....	28
Tabela 2 – Distribuição da carga horária do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização .....	33
Tabela 3 - Distribuição dos professores alfabetizadores em formação por área de atuação/função e ano que lecionam no ensino fundamental I .....	94
Tabela 4 – Formação acadêmica (graduação) dos profissionais em formação .....	95
Tabela 5 – Cursos de especialização feitos pelos profissionais em formação.....	96
Tabela 6 – Fatores que favorecem o ingresso e a permanência dos professores no curso de formação continuada.....	98
Tabela 7 – Fatores que dificultam o ingresso e a permanência dos professores no curso de formação continuada.....	101
Tabela 8 – Número de professores alfabetizadores participantes do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização .....	103

## LISTA DE SIGLAS

ALFA – Faculdade Alves Faria

ANHANGUERA – Faculdade Anhanguera de Anápolis

APOGEU – Faculdade Apogeu

CEI – Centro de Educação Infantil

CEPED – Centro de Estudos e Pesquisas em Didática

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

Cefope – Centro de Formação dos Profissionais em Educação

DAIA – Distrito Agroindustrial de Anápolis

EADI – Estação Aduaneira do Interior

FABEC – Faculdade Brasileira de Educação e Cultura

FAESP – Faculdade Anchieta de Ensino Superior

FÊNIX – Faculdade Fênix

FLA – Faculdade Latino Americana de Anápolis

GENTE – Grupo de Estudos em Novas Tecnologias e Educação

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

Profa – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEED – Secretaria Estadual de Educação a Distância

Semed – Secretaria Municipal de Educação de Anápolis-GO

UEG – Universidade Estadual de Goiás

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNIANA - Universidade Estadual de Anápolis

UNIEVANGÉLICA – Centro Universitário de Anápolis

UNIFAN – Faculdade Alfredo Nasser

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

UNIP – Universidade Paulista

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

FERREIRA, Grazielle Aparecida de Oliveira. **Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (re) significar da prática docente?** 2014. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

## RESUMO

Neste estudo, buscou-se investigar quais as contribuições que o curso de formação continuada *Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização* fornece aos professores em formação com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica do professor alfabetizador na perspectiva de alfabetizar letrando. Esse curso é oferecido aos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Anápolis-GO pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cefope), setor da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Verificamos também se os professores alfabetizadores se apropriam dos saberes teóricos relacionados à alfabetização e ao letramento e se fazem a transposição didática desses conhecimentos adquiridos no curso de formação em sua prática pedagógica. Assim, para tratar dos conceitos de alfabetização e letramento, aportamos em Soares, Rojo, Carvalho, Kleiman, Santos, Albuquerque e Mendonça. Para a compreensão do contexto sócio-histórico e político da formação continuada de professores no Brasil, procuramos embasamento nos documentos oficiais tais quais a LDB n.º 5.692/71 e n.º 9.394/96, o PNE Lei 10.172/2001, o PNE 2011/2020 Lei 8.035 /2010, bem como em Oliveira e Duarte. Em relação à concepção de formação continuada dialogamos com Imbernón, Prada, Tardif, Pimenta e Ribeiro. Para fundamentarmos sobre a prática pedagógica, buscamos suporte em Veiga; para a transposição didática, recorremos à Chevallard. Adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa-etnografia colaborativa trazendo as contribuições de Bortoni-Ricardo, Ibiapina, André e Lüdke e André.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Alfabetização. Letramento. Prática pedagógica.

FERREIRA, Grazielle Aparecida de Oliveira. **Continuing training of literacy teachers from the perspective of literacy: A (re) define the teaching practice?** 2014. 175F. Dissertation (Master of Education) - Faculty of Education, University of Brasília, Brasília, 2014.

### ABSTRACT

This study investigates of the benefits of the continuing education course *Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização* in Literacy teachers' education, aiming to enrich their pedagogical practice. This course is offered to Literacy teachers in the municipal education system of Anápolis-GO by the Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cefope), section of the Secretaria Municipal de Educação (Semed). We also inquire whether teachers appropriate theoretical knowledge on literacy offered by the course and transpose it to their pedagogical practice. Finally, in order to further explore the concept of literacy, we deliver Soares, Rojo, Carvalho, Kleiman, Santos, Albuquerque and Mendonça. Aiming to better comprehend the sociohistorical and politic context of continuing education for teachers in Brazil, we sought grounding on the following official documents: LDB nº 5.692/71 and 9.394/96, PNE Lei 10.172/2001, PNE 2011/2020 Lei 8.035 /2010 and in *Oliveira and Duarte*. To better conceive what continuing education entails, we held discussions with Imbernón, Prada, Tardif, Pimenta and Ribeiro. In the name of substantiating the concept of pedagogical practice we took support in Veiga and, as for didactic transposition, we resorted to Chevallard. As research methodology we adopted collaborative ethnography, including the contribution of Bortoni-Ricardo, Ibiapina, André and Lüdke and André.

Keywords: continuing education; literacy; pedagogical practice.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA: A METODOLOGIA DE PESQUISA, O CONTEXTO, OS COLABORADORES, OS PROCEDIMENTOS DE COLETA</b> .....	22
2.1. Metodologia de pesquisa: etnografia colaborativa .....	22
2.2. Conhecendo o município de Anápolis-GO.....	25
2.3. A Secretaria Municipal de Educação.....	26
2.4. O Centro de Formação dos Profissionais em Educação (Cefope): uma conquista dos professores.....	29
2.5. O curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização: uma nova proposta formativa.....	33
2.6. O papel do pesquisador.....	38
2.7. Os colaboradores da pesquisa.....	39
2.8. Processos de coleta de dados.....	39
2.8.1 Procedimento de coleta de dados – Documento: projeto do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização.....	40
2.8.2 Procedimento de coleta de dados – formação continuada.....	40
2.8.3 Procedimento de coleta de dados – Prática pedagógica do professor alfabetizador.....	41
<b>CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E EM ANÁPOLIS-GOÍÁS: POLÍTICAS E CONCEPÇÕES</b> .....	43
3.1 Fundamentação teórica.....	43
3.2 Breve histórico da formação continuada de professores no Brasil: da Lei nº 5692/71 à Lei nº 9394/96.....	43
3.3. A formação continuada de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Anápolis: um breve retrospecto.....	45
3.4 Formação continuada de professores: diferentes concepções.....	49
3.5 A formação do professor alfabetizador como agente de letramento.....	52
3.6 As contribuições da Sociolinguística educacional na formação de professores alfabetizadores: breves considerações.....	58

3.7 A prática pedagógica e a transposição didática como eixos articuladores da formação continuada.....	61
---	----

**CAPÍTULO III – O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR.....63**

3.1.Contextualizando os conceitos de alfabetização e letramento.....	63
3.1.1 Conceituando a alfabetização.....	63
3.1.2 Conceituando o letramento.....	71
3.2 Os gêneros textuais e a prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento.....	74
3.3.É possível alfabetizar letrando?.....	81

**CAPÍTULO IV – ANÁLISES: DESVELANDO OS ENCONTROS E DESENCONTROS.....85**

4.1 A proposta formativa do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização.....	85
4.2 Os professores alfabetizadores em formação.....	93
4.2.1 Os professores alfabetizadores em formação: perfil acadêmico e profissional.....	94
4.3 O desejo de busca na/pela formação continuada versus fatores intervenientes no ingresso e na permanência no curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização.....	98
4.4 Alfabetizar e Letrar é só começar: experiências bem-sucedidas em sala de aula.....	104
4.4.1 Alfabetizar letrando a partir da literatura infantil: os contos infantis na sala de aula – Conte, reconte e encante seus alunos.....	106
4.4.2 Se criança governasse o mundo – sequência didática I e II.....	108
4.4.3 O patinho feio – sequência didática III e IV.....	118
4.5Breves considerações sobre a prática pedagógica das duas professoras alfabetizadoras.....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>
<b>APENDICES.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>163</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), vinculado à linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), tendo como eixo de interesse: Letramento e Formação de Professores. Pesquisamos a formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento por se tratar de um tema contemporâneo, importante e complexo que merece a atenção e a reflexão de todos os atores envolvidos no processo educativo.

A literatura que discute as políticas educacionais brasileiras afirma que nas últimas décadas aconteceram vários debates acerca da legislação que regulamenta a educação no nosso país. Em consequência disso, algumas reformas foram implementadas, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 em 20 dezembro de 1996. Dentre as medidas normativas revistas ou reelaboradas na LDB, a formação continuada de professores teve seu reconhecimento ampliado no contexto educacional, extrapolando as experiências independentes e isoladas, assumindo seu caráter de política pública.

Em meio às mudanças, a formação continuada tornou-se um direito assegurado de valorização dos profissionais da educação, além de estar associada à melhoria da qualidade do ensino.

Pelo exposto, entende-se que existe uma grande complexidade em relação à formação e atuação do professor. Tornar-se professor não é uma tarefa fácil, especialmente para os professores alfabetizadores que são responsáveis pelos primeiros anos de escolarização de crianças, jovens e adultos.

O professor alfabetizador é o responsável por inserir o sujeito aprendiz no mundo da leitura e da escrita de palavras, frases, textos, imagens, sons, linhas e entrelinhas, sobretudo porque vivemos em uma sociedade letrada e grafocêntrica, onde a escrita está veementemente presente em todas as atividades diárias, além de ser muito contemplada e valorizada.

Para atender as exigências da sociedade contemporânea e superar as adversidades vivenciadas no contexto escolar, este ator deve passar por cursos de formação inicial e continuada que o leve a refletir sobre sua prática pedagógica, sobre o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Os pensadores/estudiosos que participam dessa linha de pensamento partem do princípio que o conhecimento da formação se constrói através da reflexão sobre a prática pedagógica (IMBERNÓN, 2010; FREIRE, 2001; ALMEIDA, 2005).

Em virtude dos aspectos relacionados anteriormente, compreende-se que “o professor não é um técnico nem um improvisador, mas, sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes” (SACRISTÁN, 1999, p. 74).

Durantes muitos anos os (des) caminhos da prática escolar da alfabetização que perpetuou em nossas escolas, pautava-se nos modelos tradicionais de ensino de forma fragmentada e descontextualizada, isto é, sustentava-se nos métodos sintéticos de alfabetização.

Contudo, na atualidade essa concepção de alfabetização não tem significado. Não é satisfatório ou suficiente ensinar a ler e a escrever “O boi baba” ou “Ivo viu a uva”, é fundamental e necessário compreender qual o impacto e a dimensão social que essas afirmações (frases) têm sobre o contexto sócio-histórico e cultural que o aluno está inserido (FREIRE, 1991). Sendo assim, as práticas escolares contemporâneas de alfabetização devem permitir a entrada do aprendiz no mundo da informação, do conhecimento, da curiosidade.

Buscando ampliar o conceito de ensino da leitura e escrita na escola, Soares (2006) afirma que, para se ter acesso ao mundo da leitura e da escrita e nele poder viver, são necessários dois passaportes: o primeiro é o domínio da tecnologia da escrita, do sistema alfabético e ortográfico, passaporte que se obtém com o processo de alfabetização; o segundo é ter desenvolvido competências de uso dessa tecnologia, saber ler e escrever em diferentes situações e contextos, passaporte que se obtém com o processo de letramento. Portanto, não basta somente alfabetizar, é preciso alfabetizar letrando.

Diante dessa complexidade, ocorrem inúmeros questionamentos, apontamentos e reflexões nas esferas federal, estadual e municipal a respeito da formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que se estende do 1º ao 5º ano, período do ciclo de alfabetização e pós-alfabetização.

Nessa dimensão, ao pensar numa política formativa para professores alfabetizadores, deve-se ir além da concepção de formação “transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentados em um educador ideal que não existe” (IMBERNÓN, 2010, p.39).

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Anápolis-GO (Semed) sempre demonstrou preocupação quanto ao delineamento de uma política de formação continuada para os professores, de maneira especial para os professores alfabetizadores, pautada na defesa da qualificação/aprimoramento/aperfeiçoamento profissional como caminho para o

professor adequar-se às transformações científicas e tecnológicas requisitadas pela sociedade do conhecimento.

Nesse sentido, a Semed juntamente com o Centro de Formação dos Profissionais em Educação (Cefope), setor responsável pela promoção da formação continuada dos docentes e não docentes vinculados à pasta, planejaram e organizaram, no ano de 2009, o curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização destinado aos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do ensino fundamental, buscando o empoderamento intelectual, profissional e pessoal desses atores em relação à prática pedagógica do alfabetizar e letrar.

É importante ressaltar que os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino, a partir da última década, foram contemplados com cursos de formação continuada, porém esses cursos tinham bases teóricas e finalidades diferentes. De 2001 a 2009, o governo municipal, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), ofereceu o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), suas bases teóricas ancoravam-se na psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, pretendeu-se com o curso provocar grandes transformações no processo de ensino da leitura e da escrita com uma nova didática da alfabetização. No ano de 2008, o Cefope ofertou o curso Aprendizagem e Desenvolvimento: As Estruturas do Desenvolvimento da Língua Escrita, apelidado de “Profa2”, por ter bases teóricas semelhantes ao Profa.

Ainda em 2008, foram oferecidos também na rede municipal os programas Pró-Letramento em Alfabetização e Linguagem e Pró-Letramento em Matemática, novamente em parceria com o MEC, contudo esses cursos não foram direcionados exclusivamente aos professores alfabetizadores, mas a todos os professores que atuavam em salas do 1º ao 5º ano. Foi no Pró-Letramento em Alfabetização e Linguagem que os professores da rede municipal de ensino refletiram pela primeira vez a alfabetização na perspectiva do letramento.

Em 2009, com nova gestão municipal em Anápolis e uma nova equipe gestora no Cefope. Foi elaborado um novo curso de formação continuada para professores alfabetizadores, o curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização, entretanto com uma proposta formativa amparada em estudos e reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento em sala de aula. A orientação formativa desse curso apoia-se na ação-reflexão-ação dos atores envolvidos, nesse caso específico, dos professores alfabetizadores sobre sua prática pedagógica. Esse processo formativo reflexivo permite ao professor examinar suas teorias implícitas, suas atitudes, estabelecendo um processo constante de autoavaliação (o que

se faz e por que se faz), diferentemente da formação distante da prática e reduzida aos aspectos quantitativos.

No entanto, muitos professores com vasta experiência na alfabetização não foram inicialmente favoráveis à proposta formativa, mostrando-se resistentes a participar do curso de formação. Isso ocorreu porque esses atores sentiam-se inseguros e incapazes de alfabetizar letrando, pois sabiam alfabetizar somente por meio do método sintético-silabação. A princípio essa situação gerou medo e desconforto em sala de aula, refletindo num processo de ensino não satisfatório e numa aprendizagem deficiente de muitos alfabetizandos.

Segundo Soares (2003), as crianças chegam ao segundo ciclo escolar, isto é, as crianças chegam ao 4º e 5º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever, devido à perda da especificidade do processo. Para a autora, o grande problema no sistema de alfabetização é a compreensão da distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo. Ao mesmo tempo em que é essencial entender que eles são fatores indissociáveis e têm as suas particularidades. Soares atesta que estes fatores explicam o fracasso do ensino da leitura e escrita nos anos iniciais de escolarização.

Em meio a essas tensões e questionamentos, surgiu meu interesse em pesquisar e responder a seguinte pergunta:

O curso de formação continuada *Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização* tem contribuído para promover mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores em formação no que diz respeito à alfabetização e ao letramento dos alunos.

Esse interesse em estudar o curso de formação e suas contribuições deu-se pela minha participação e vivência nas várias etapas que compõem o processo formativo municipal, seja como professora alfabetizadora e posteriormente como professora formadora de professores alfabetizadores.

Vale lembrar que essa proposta formativa é original e singular da rede municipal de ensino de Anápolis-GO.

Nesse sentido, este estudo poderá oferecer subsídios sobre a concepção de formação continuada de professores alfabetizadores adotada pela Semed, permitindo o aprimoramento das propostas formativas. Também poderá servir como incentivo aos professores alfabetizadores para desempenharem em sala de aula não exclusivamente a função

de mediador do processo educativo, mas tornarem-se professores pesquisadores de sua própria prática pedagógica.

É importante esclarecer que não pretendemos esgotar neste estudo, as discussões sobre a temática e nem apresentar um modelo ideal de proposta formativa para professores alfabetizadores, isso porque cada contexto apresenta singularidades distintas.

Organizamos este estudo em três fases: as duas primeiras fases incidem-se sobre o contexto da formação continuada. Na terceira fase, o nosso campo de pesquisa foi à sala de aula dos professores alfabetizadores.

Assim, tendo em vista o questionamento da pesquisa, formulamos o objetivo geral e os objetivos específicos, a asserção geral e as subasserções que nortearão os caminhos desta pesquisa.

Quadro 1 – Objetivos e asserções

OBJETIVO GERAL	ASSERÇÃO GERAL
Investigar quais as contribuições que o curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização fornece aos professores em formação com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica do professor alfabetizador na perspectiva de alfabetizar letrando.	O curso de formação continuada Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização contribui para modificar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores em relação à alfabetização e ao letramento dos alunos.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUBASSERÇÕES
Analisar a proposta formativa do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização.	O curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização contempla em suas temáticas (conteúdo programático) a discussão de teorias e a aplicabilidade delas nas atividades práticas em sala de aula.
Identificar os motivos que levaram os professores alfabetizadores a participar da formação continuada oferecida pelo Cefope.	Os professores alfabetizadores buscaram a formação continuada com o intuito de melhorar, aprimorar a prática pedagógica acerca do alfabetizar e letrar.
Relacionar e descrever os fatores intervenientes no ingresso e na permanência dos professores alfabetizadores no curso de formação continuada Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização.	A jornada de trabalho extensa e cansativa e a falta de tempo para a família são fatores que influenciam negativamente os professores alfabetizadores na busca pela formação continuada. Enquanto a competência dos formadores e a progressão profissional estimulam a permanência deles no curso.
Verificar se os professores alfabetizadores em formação fazem a transposição didática dos conhecimentos teóricos construídos durante o curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização para sua prática pedagógica.	Os professores alfabetizadores em formação aplicam os conhecimentos teóricos construídos no curso em sua prática pedagógica.

Para alcançar os objetivos delineados para esta pesquisa organizamos o texto em quatro capítulos. No capítulo 1, são apresentados os processos metodológicos para o desenvolvimento do estudo, bem como o contexto da pesquisa e os colaboradores, além de

especificar o caminho escolhido para coletar, selecionar e analisar os dados. Diante das particularidades do objeto em estudo, escolheu-se a pesquisa etnográfica colaborativa dentro da abordagem qualitativa.

No capítulo 2, contextualiza-se resumidamente a história da formação continuada de professores no Brasil, da LDB nº 5.692/71 a atual LDB nº 9.394/96, foi trazido também para a reflexão o Plano Nacional de Educação (PNE) nº 10.172/2001 e nº 8.035 /2010. Mostra-se ainda uma breve história da formação continuada de professores alfabetizadores em Anápolis-GO. Destacam-se ainda neste capítulo as diferentes concepções de formação continuada de professores que são adotadas nos projetos ou programas de formação. Em relação especificamente a formação do professor alfabetizador trazemos para o estudo a formação desse ator como agente de letramento e as contribuições da sociolinguística educacional para a formação dos mesmos. Concluindo essa etapa, apresentamos a prática pedagógica e a transposição didática como eixos articuladores da formação continuada de professores.

No capítulo 3, o estudo estrutura-se em torno do processo da alfabetização e letramento em sala de aula, sua conceituação, distinção e compreensão. Contempla-se também a prática pedagógica do professor alfabetizador e o desafio de alfabetizar letrando a partir dos gêneros textuais.

Para finalizar este estudo, o capítulo 4 traz o enfoque analítico dos dados. Para melhor compreensão das análises estabelecidas, subdividimos este capítulo em duas fases. Na primeira fase trabalhamos com os dados coletados durante a formação continuada: (i) analisamos a proposta formativa do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização; (ii) identificamos e descrevemos as características pessoais e profissionais dos professores alfabetizadores; e (iii) apresentamos os motivos que levaram os professores alfabetizadores a buscar e a permanecer na formação continuada.

Na segunda fase trabalhamos com os dados coletados em sala de aula junto ao professor alfabetizador. Observamos se esses atores fazem a transposição didática dos conhecimentos adquiridos durante o curso para a prática pedagógica.

Com o objetivo de facilitar a compreensão e o entendimento das análises pelo leitor, optamos por descrever antes de cada fase os procedimentos realizados para examinar os dados.

## **CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA: A METODOLOGIA DE PESQUISA, O CONTEXTO, OS COLABORADORES, OS PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE TRATAMENTO DOS DADOS**

Neste capítulo descreveremos o caminho metodológico selecionado para alcançar os objetivos propostos para este estudo. A escolha metodológica baseia-se na origem e na questão da pesquisa, nas experiências pessoais do pesquisador e no público para qual o estudo é conduzido. Apresentaremos a metodologia, o contexto, o objeto de estudo, os colaboradores da pesquisa e as estratégias que foram utilizadas para selecionar, organizar, categorizar e analisar os dados.

A preferência por situar o capítulo metodológico como primeiro capítulo foi com a finalidade de expor as características gerais do estudo, o que se pretende alcançar, como, quando e onde ele acontece.

### **1.1 Metodologia de pesquisa: etnografia colaborativa**

A escolha da metodologia da pesquisa é uma decisão relevante do pesquisador, pois a partir dela será definido o percurso que deverá ser trilhado durante a investigação, bem como os elementos que serão necessários para a realização do trabalho.

Por este estudo se tratar de uma pesquisa em educação que abrange a formação continuada de professores alfabetizadores e a prática pedagógica desses atores em sala de aula, adotou-se como metodologia a pesquisa qualitativa etnografia colaborativa.

Para descrever a origem da pesquisa etnográfica, aportamos em André (2005, 2012) e Lüdke e André (2012) que destacam que a etnografia é uma perspectiva de pesquisa tradicionalmente usada pelos antropólogos e sociólogos, que a utilizam para estudar a cultura de um grupo social. Ainda, segundo as autoras, etimologicamente a etnografia significa descrição cultural.

Os antropólogos afirmam que esse tipo de pesquisa tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2012, p.27).

Bortoni-Ricardo (2008, p. 38) ressalva que o termo etnografia foi cunhado por antropólogos no final do século XIX para se referir a monografias que vinham sendo escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental. A palavra

etnografia se compõe por dois radicais do grego antigo: *ethnoi* que significa “os outros”, “os não-gregos”, e *graphos* que quer dizer “escrita” ou “registro”.

Esse tipo de investigação ou modalidade de pesquisa permite uma grande aproximação do contexto escolar, compreendendo sua organização, “como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 2012, p.41).

Segundo André (2012, p. 41),

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou as que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Concordando com a autora supracitada Bortoni-Ricardo (2008, p.49), afirma que o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam.

Corroborando com as autoras acima mencionadas, Severino (2007, p. 119) aponta que a pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microsocial olhado com uma lente de aumento.

Dessa forma, a pesquisa etnográfica colaborativa, originária da tradição da teoria social crítica proveniente do marxismo, do neomarxismo e da Escola de Frankfurt, proporcionará transformações no ambiente pesquisado aportando-se na relação: ação-reflexão-ação. Nela, tanto o pesquisador como o pesquisado são atores ativos, coparticipantes no ato de construção e de transformação do conhecimento.

Para dar sentido ou significado à etnografia colaborativa, o pesquisador deve organizar detalhadamente sua rotina de trabalho:

. Ao “entrar em campo”, o formador já deve ter algumas questões exploratórias baseadas em sua vivência e discussão no âmbito do curso.

- . É necessário definir objetivos que serão explicitados, pois, quem não sabe o que procura não o reconhece quando o encontra.
- . Por meio de metodologia etnográfica, especialmente uma sistemática observação participante, o formador deve identificar a gama completa de ações relacionadas a seu objetivo de pesquisa.
- . Entre essas ações, deve identificar as típicas e as atípicas.
- . Todos esses procedimentos conduzem a uma teoria (permanentemente em processo de criação) sobre os padrões organizacionais das ações estudadas, inclusive seu encaixamento em uma matriz social mais ampla.
- . A construção da teoria sobre a ecologia social naquela sala de aula é um trabalho conjunto do formador e do professor em formação e se baseia nas perspectivas significativas (interpretações) de um e de outro.
- . Com base na teoria construída, com razoável convergência interpretativa, podem-se identificar os pontos fortes e os pontos fracos na ação do professor em formação que deverão ser trabalhados. Recursos tecnológicos, como a gravação em vídeo e áudio, são muito úteis nesta etapa porque facilitam a autoavaliação, bem como a avaliação conjunta.
- . A identificação dos pontos positivos e negativos conduz a um diagnóstico seguido de um projeto e, conseqüentemente, à postulação de novos objetivos.
- . Toda a experiência vivenciada nesse processo deve ser registrada em diários pelo formador e pelo professor em formação e deverá ser socializada em reuniões e oficinas em seminários ampliados.
- . Essas experiências deverão subsidiar as ações futuras do projeto (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 77-78).

Tendo em vista os aspectos observados, entende-se que a pesquisa etnográfica colaborativa é a pesquisa mais apropriada para se trabalhar no campo da formação continuada de professores.

Na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática e vice-versa, os docentes colaboram com os pesquisadores quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente. (IBIAPINA, 2008, p. 34)

Assim sendo, o processo colaborativo permite tanto a formação quanto a construção do conhecimento, tornando uma via de dupla função. Os atores envolvidos se tornam cúmplices de um projeto de aprimoramento.

Nesse sentido, colaborar não se restringe à cooperação ou à participação, mas oportuniza maior interação entre os participantes que têm vez e voz em todos os momentos da pesquisa.

## 1.2 Conhecendo o município de Anápolis-GO

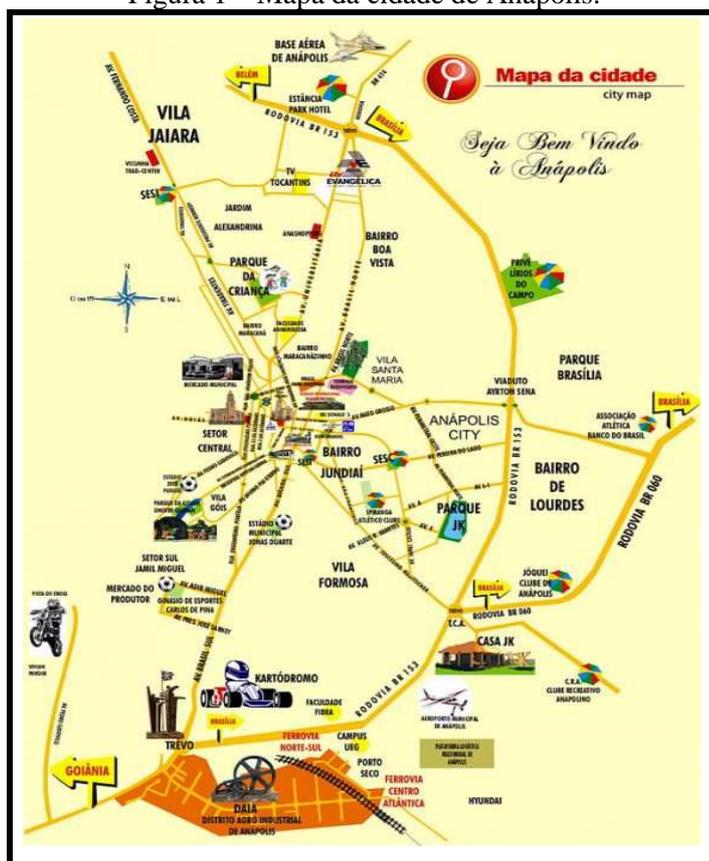
O município de Anápolis-GO está localizado em uma região geograficamente privilegiada, entre a capital do estado e a capital federal. Anápolis fica apenas a 57 km de Goiânia e a aproximadamente 160 km de Brasília.

Em sua extensão territorial, localiza-se a Base Aérea, a Estação Aduaneira do Interior (Eadi), conhecida como Porto Seco Centro-Oeste e o Distrito Agroindustrial de Anápolis (Daia), que recebe empresas farmoquímicas, automobilísticas, de materiais de construção, alimentícias, de adubos e têxteis<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Retirado do relatório da Avaliação do Plano Diretor de Anápolis – Goiás/ 2008.

Figura 1 – Mapa da cidade de Anápolis.



Fonte: <http://www.anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/desenvolvimento-economico-e-agricultura/pagina/mapa-turistico-de-anapolis/> Acesso em: 20 mar. 2013.

Anápolis é uma cidade interiorana com uma considerável riqueza econômica, boa infraestrutura e qualidade de vida. Segundo o censo do IBGE (2010), o município anapolino tem 335.032 habitantes. Destes, 329.170 residem na zona urbana e somente 5.862 habitantes residem na zona rural.

### 1.3 A Secretaria Municipal de Educação de Anápolis-Goiás

A Secretaria Municipal de Educação de Anápolis-GO (Semed) tem como missão ser um agente ativo na construção de um município mais justo e igualitário para os cidadãos anapolinos. Para isso, busca-se a promoção de uma educação de qualidade em suas unidades escolares de educação infantil e ensino fundamental.

Nesse sentido, para garantir uma educação de qualidade a crianças, jovens e adultos, a Semed delineou metas educacionais a serem alcançadas por todos os atores envolvidos na educação municipal. Sendo elas:

- 1 - Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- 2 - Alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- 3 - Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- 4 - Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- 5 - Combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- 6 - Matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- 7 - Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- 8 - Valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- 9 - Garantir o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- 10 - Promover a educação infantil;
- 11 - Manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- 12 - Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- 13 - Implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- 14 - Valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- 15 - Dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- 16 - Envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- 17 - Incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
- 18 - Fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
- 19 - Divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;
- 20 - Acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
- 21 - Zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
- 22 - Promover a gestão participativa na rede de ensino;
- 23 - Elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;
- 24 - Integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
- 25 - Fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;
- 26 - Transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
- 27 - Firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

**28** - Organizar um comitê local do compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB<sup>2</sup>.

Esse planejamento educacional (metas) demonstra a organização, a preocupação e o compromisso da gestão municipal com a educação pública.

Pensar em educação pública de qualidade é pensar em escolas bem-estruturadas, com prédios conservados, que possuem equipamentos (carteiras, quadros, armários etc.) em perfeito estado de uso. É pensar na valorização dos profissionais da educação, no plano de cargos e salários que contemple, além de um salário digno, condições para que seus atores, em especial os professores, participem de cursos de formação inicial e continuada em sua área de atuação. Neste caso, a Semed também contempla tais direitos nas metas 12, 13 e 14.

Dessa forma, a Semed vem estruturando uma política de formação para seus profissionais por meio do seu próprio Centro de Formação, setor responsável para esse fim.

Atualmente, a secretaria oferece vagas em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) públicos e Centro de Educação Infantil (CEI) conveniados e em escolas municipais públicas e conveniadas.

Tabela 1 – Distribuição das unidades escolares municipais de Anápolis-GO

Escolas municipais de ensino fundamental	Escolas conveniadas de ensino fundamental	Total de escolas de ensino fundamental
55	10	65
CMEI	CEI	Total de CEI
18	11	29

Fonte: <http://www.anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/unidadesescolares/>. Acesso em: jan. 2014

A promoção de uma educação de qualidade nas escolas públicas do país é um grande desafio para os governos federal, estadual e municipal. Diante das informações apresentadas, percebe-se que em Anápolis existe o interesse e o esforço do governo municipal em consolidar esse desafio, buscando proporcionar condições para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/apresentacao/>, acesso em 20 de março de 2013)>. Acesso em: 20 mar. 2013.

#### 1.4 O Centro de Formação dos Profissionais em Educação (Cefope): uma conquista dos professores<sup>3</sup>

No fim da década de 1990, a Secretaria da Educação do Estado de Goiás, com a criação de um Teleposto na cidade de Anápolis, passou a oferecer a seus professores cursos de formação continuada via Programa Salto para o Futuro. Este programa acontecia na modalidade de educação a distância, vinculado pelo Canal TVE Brasil via satélite, sintonizado por meio de antena parabólica.

Nesse Teleposto eram atendidos os professores da rede estadual de Anápolis e das regiões circunvizinhas que também perteciam a Subsecretaria Estadual de Educação de Anápolis (antiga Delegacia Regional de Educação de Anápolis). Mesmo com toda a demanda de atendimento, algumas vagas eram destinadas aos professores da rede municipal.

Ainda que se dispusesse a acolher os professores da rede municipal, o Teleposto não daria conta da demanda e da necessidade desses professores. A partir dessa realidade, os professores municipais iniciaram um processo de luta para também conquistar o seu direito à formação.

Diante desse contexto, o responsável pela Superintendência de Ensino do município de Anápolis buscou um convênio junto ao MEC, através da Secretaria Estadual de Educação a Distância (SEED), para que seus professores também fossem contemplados com a promoção da formação continuada.

No dia 21 de fevereiro de 1997, inaugurou-se o Teleposto da Superintendência<sup>4</sup> de Educação de Anápolis. Sendo suas despesas com funcionários, equipamentos, material de higiene e expediente, bem como espaço físico para a realização das atividades, custeadas pelo município.

O primeiro curso do Teleposto municipal foi Atuação do Ensino Fundamental – XI, exibido pela TV Escola, Salto para o Futuro, acontecendo no período de 24 de fevereiro a 11 de abril de 1997.

Todos os cursos do Teleposto, a princípio, aconteciam somente no período noturno, pois os programas eram transmitidos ao vivo. Durante o processo formativo cresceu a procura pelos cursos de formação. Em virtude disso, a SEED autorizou a gravação dos programas e seu uso em outros horários e locais. Nos anos de 1997 a 2000, o Teleposto municipal ofertou mais de 30 cursos.

---

<sup>3</sup> Texto elaborado a partir da História do Centro de Formação dos Profissionais em Educação (em apêndice).

<sup>4</sup> Nessa época, a Secretaria Municipal de Educação estava organizada como Superintendência.

Em 2001, a Superintendência de Educação de Anápolis foi transformada em Semed<sup>5</sup>. Nesse mesmo ano, o Teleposto passou a oferecer dois novos cursos em parceria com o MEC: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) e Parâmetros Curriculares em Ação (PCN em ação), visando atender as exigências da LDB 9.394/96 em relação à formação de professores da educação básica.

O Profa foi o curso mais reeditado de 2001 a 2009. As reedições desse curso justificam-se pelo fato da Semed tê-lo tornado critério obrigatório para os professores que atuavam ou pretendiam atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa exigência tornou-se norma, fazendo parte do regimento das escolas da rede.

Entre os anos de 2004 e 2005, o antigo Teleposto, já Centro de Formação, ofereceu somente o curso Básico de Informática, porém os cursos em andamento deram continuidade até a sua conclusão, dentre eles estava o Profa. Isso ocorreu por decisão do gestor da pasta nesse período, que optou pela contratação de empresas de consultoria educacional para promover a formação continuada dos professores municipais.

A partir de então, a formação de professores limitava-se a conferências e palestras. Em decorrência dessa atitude, a procura pelos cursos no Centro de formação reduziu muito, atendendo em 2004 somente 296 professores e, em 2005, um número ainda menor: 251 professores.

Com a mudança de gestor na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>6</sup>, o Centro de Formação recebeu novas atribuições, além de regressar para sua responsabilidade a capacitação e o aperfeiçoamento de todos os servidores da educação, docentes e não docentes.

---

<sup>5</sup> Neste período já gozava de outro estatuto jurídico. Por essa razão deixava de ser Superintendência para ser Secretaria

<sup>6</sup>Essa foi à denominação que a Secretaria recebeu em 2003, quando lhe é incorporada também a diretoria de Ciência e Tecnologia.

Figura 2 – Centro de Formação dos Profissionais em Educação (Cefope)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Atualmente, o Cefope oferece vários cursos em diversas áreas do conhecimento a todos os servidores da educação. É importante destacar que os cursos oferecidos são totalmente gratuitos.

Quadro 2 – Cursos oferecidos pelo Centro de Formação dos profissionais em educação

CURSO	PÚBLICO-ALVO
Indisciplina	Coordenadores, Gestores, Técnicos e Pedagógicos.
Um conto em cada canto	Professores da educação infantil e anos iniciais
As Várias Faces dos Contos de Fadas	Ed. Infantil e Anos Iniciais
Informática Básica I e II	Docentes e não docentes
Língua Brasileira de Sinais (Libras) Básico e Avançado	Docentes e não docentes
Língua Inglesa	Professores regentes de Inglês
Aprender e Ensinar nas aulas de matemática	Ed. Infantil ao 6º ano e Coordenadores pedagógicos
A Mediação do Professor para a Formação do Leitor/Escritor (produção de texto)	Professores dos anos iniciais, Educação Infantil e Coordenadores Pedagógicos.
Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização	Coord. Pedagógicos, Ed. Infantil, Prof. do 1º e 2º anos do ensino fundamental
JOGOMÁTICA: O Ensino de Matemática por meio de jogos e atividades lúdicas	Professores de 4º, 5º anos em efetiva regência e 6º anos regentes da disciplina Matemática. Coordenadores técnicos e pedagógicos
Saúde Mental: Estresse, Síndrome de Burnout e Estratégias de Enfrentamento	Diretores, coordenadores e docentes

Fonte: <<http://centrodeformacaoanapolis.blogspot.com.br/>> . Acesso em: out. 2013.

O Cefope, além da promoção da formação continuada dos profissionais da educação, desempenha outras funções como:

- i. Coordenação do grupo de estudo: GENTE<sup>7</sup>/Anápolis que faz parte da rede goiana de pesquisas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) – REDUCATIVA;
- ii. Composição do grupo Arte na Escola<sup>8</sup> sob a coordenação da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás;
- iii. Implementação de uma experiência formativa com base na pesquisa ação com os professores alfabetizadores;
- iv. Apoio às instituições de ensino superior e de pesquisa no planejamento e organização de eventos na área da educação, como o Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (Ceped) e o programa de mestrado multidisciplinar do Centro Universitário de Anápolis.
- v. Contribuição com a capacitação de servidores das outras secretarias da Prefeitura Municipal de Anápolis.

O grupo Arte na Escola, parceira entre Cefope e a Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, dentre suas ações, promove desde 2010 o evento Colóquio Arte na Escola de Anápolis. Em quatro edições, objetivou-se criar um espaço de reflexão e diálogo sobre questões contemporâneas da Arte e seu ensino.

---

<sup>7</sup> Grupo de Estudos em Novas Tecnologias e Educação. A criação de um grupo de estudo sobre o uso pedagógico das tecnologias da comunicação e informação tem a finalidade de formar um quadro de professores investigadores na rede municipal que investigue os próprios problemas vinculados à educação e às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e com base nessas investigações encontre as respostas para os próprios problemas.

<sup>8</sup>O Instituto Arte na Escola resulta da institucionalização do Projeto Arte na Escola criado em 1989 pela Fundação Iochpe. Tem como missão incentivar o ensino da Arte por meio de formação contínua do professor do ensino básico, investigando e qualificando processos de aprendizagem.

Figura 3 – Edições do Colóquio Arte na Escola de Anápolis



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O Cefope é uma relevante conquista dos professores da rede municipal de ensino. A atuação desse setor tem permitido a efetivação de uma política de formação continuada a partir das necessidades de seu contexto, promovendo avanços teórico-pedagógicos na prática pedagógica dos professores em sala de aula, além de contribuir com a formação dos demais profissionais da secretaria de educação.

#### 1.5 O curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização: uma nova proposta formativa

O curso de formação continuada Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização foi elaborado no decorrer do ano de 2009 pela equipe gestora e equipe de professores formadores do Cefope para atender a demanda de formação dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino. O curso foi organizado com uma carga horária total de 240 horas, dividida em quatro módulos de 60 horas cada.

Tabela 2 – Distribuição da carga horária do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização

Módulos	Encontros	Duração	Horas presenciais por encontro	Horas destinada à prática aplicada por encontro	Horas presenciais por módulo	Horas destinada à prática aplicada por módulo
Módulo I	15	Semestral	3 horas	1 hora	45 horas	15 horas

Módulo II	15	Semestral	3 horas	1hora	45 horas	15 horas
Módulo III	15	Semestral	3 horas	1hora	45 horas	15 horas
Módulo IV	15	Semestral	3 horas	1hora	45 horas	15 horas
Total	60	24 meses/ 2 anos	_____	_____	180 horas	60 horas

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do projeto do curso (2013).

Além dos professores alfabetizadores, o curso destina-se também aos coordenadores pedagógicos, pois são esses atores que acompanham o dia a dia do professor alfabetizador em sala de aula, justificando a abrangência.

O curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização busca capacitar os professores alfabetizadores acerca do alfabetizar letrando na perspectiva da pesquisa-ação. Para isso, o seu conteúdo programático contempla diferentes temáticas que permitem a reflexão sobre o processo de alfabetização na perspectiva do letramento.

Quadro 3 – Conteúdo programático: Módulo I

MÓDULO I (Introdutório): Língua e Ensino da Língua			
Temática	Atividades em sala (CH)	Práticas Individuais (CH)	Carga horária total
1. Breve histórico da alfabetização e Letramento	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
2. Psicogênese da Língua Escrita.	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
3. O ensino da Língua: conceito e contribuições daLinguística, da Psicolinguística, da Sociolinguística e Psicogênese da Língua escrita.	9 h (3 encontros)	3 horas	12 horas
4. Diversidade linguística e pluralidade cultural.	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
5. Estratégias de leitura.	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
6. A linguagem e o ensino de Português.	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
7. Dificuldade no processo de escolarização: distúrbios de aprendizagem ou de ensinagem: uma questão controvertida.	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
8. Definição e orientação para elaboração do Memorial.	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>45 horas (15 encontros)</b>	<b>15 horas</b>	<b>60 horas</b>

Fonte: Projeto Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização (2013, p. 6).

Quadro 4 – Conteúdo programático: Módulo II

MÓDULO II			
Temática	Atividades em sala (CH)	Práticas Individuais (CH)	Carga horária total
1. A representação da linguagem e o processo de alfabetização: distinção entre código de transcrição e sistema de representação.	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
2. Definição Alfabetização e Letramento.	3 h (1 encontro)	1 hora	4 horas
3- Fases da Psicogênese da Língua escrita – Elaboração e Análise de Diagnóstico .	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
4. O planejamento como instrumento da práxis pedagógica.	3 h (1 encontros)	1 hora	4 horas
5. As três avaliações: Diagnóstica, Formativa e Somativa.	3 h (1 encontro)	1 hora	4 horas
6. Organização social da classe ou formas de agrupamento - As possibilidades de agrupamentos produtivos frente aos diferentes saberes.	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
7. Oficina - Atividades diversificadas que atendem a heterogeneidade das turmas de alfabetização.	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
8. Oficina - Possibilidades pedagógicas e interdisciplinares de leitura e escrita por meio de um tema.	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
9. Oficinas – Trabalho diversificado a partir dos níveis de escrita.	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
10. Orientação e elaboração – Memorial.	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
11. Dislexia do desenvolvimento.	6h (2 encontros)	2 horas	8 horas
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>45 horas (15 encontros)</b>	<b>15 horas</b>	<b>60 horas</b>

Fonte: Projeto Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização (2013, p. 7).

Quadro 5 – Conteúdo programático: Módulo III

MÓDULO III			
Temática	Atividades em sala (CH)	Práticas Individuais (CH)	Carga horária total
1. A importância do estudo da formação do professor pesquisador.	3 h (1 encontro)	1 hora	4 horas
2. Definição e orientação para a preparação do Seminário.	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
3. A leitura como prática social e a leitura que se pratica na escola.	3 h (1 encontro)	1 hora	4 horas
4. Gêneros textuais em sala de aula: uma	6 h	1 hora	4 horas

estratégia didática entendendo a narração e a descrição.	(2 encontros)		
5. Reconhecendo os tipos e gêneros textuais e sua inter-relação.	3 h (1 encontro)	1 hora	4 horas
6. O desenvolvimento da produção textual na infância em diferentes gêneros textuais.	3 h (1 encontro)	1 hora	4 horas
7. Oficinas de leitura – Gêneros Textuais.	9h (3 encontros)	3 horas	12 horas
8. Os desafios da Prática Pedagógica no ensino da língua escrita.	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
9. Reflexões sobre as práticas de linguagem oral, leitura e produção escrita.	6h (2 encontros)	2 horas	8 horas
10. Orientação e elaboração – Memorial.	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>45 horas (15 encontros)</b>	<b>15 horas</b>	<b>60 horas</b>

Fonte: Projeto Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização (2013, p. 8).

Quadro 6 – Conteúdo programático: Módulo IV

MÓDULO IV			
Temática	Atividades em sala (CH)	Práticas Individuais (CH)	Carga horária total
1. Importância da pesquisa no cotidiano escolar.	3 h (1 encontro)	1 hora	4 horas
2. Definição e orientação para escrita do Artigo Científico.	3 h (1 encontro)	1 hora	4 horas
3. Aprendizado do código escrito: base alfabética, ortografia, leitura e sua articulação com a produção textual e o processo de letramento.	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
4. Aprendizado das convenções, dos usos e das funções da escrita.	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
5. Contribuição dos diferentes tipos e gêneros textuais para a Produção de Texto.	3 h (1 encontro)	1 hora	4 horas
6. Produção textual e a Revisão Textual.	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
7. Oficinas de leitura – Possibilidades de Revisão Textual.	9h (3 encontros)	3 horas	12 horas
8. Reflexões sobre as práticas de linguagem oral, leitura e produção escrita.	6h (2 encontros)	2 horas	8 horas
9. Orientação e elaboração – Artigo Científico.	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>45 horas (15 encontros)</b>	<b>15 horas</b>	<b>60 horas</b>

Fonte: Projeto Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização (2013, p. 9).

Em relação à construção do conteúdo programático de cada módulo, é importante ressaltar o procedimento usado para selecioná-lo. Na primeira versão do projeto, ou versão

original, o conteúdo sistematizado foi apenas do módulo I, pois a organização e a escolha das temáticas dos módulos subsequentes deram-se a partir da necessidade teórica e pedagógica apresentada pelos professores e coordenadores em formação. As informações sobre a demanda de conhecimentos dos atores em formação foram coletadas no decorrer dos encontros, no grupo focal realizado no final das atividades de cada módulo e na avaliação semestral do curso.

Os estudos realizados nos dois primeiros módulos do curso serviram de subsídios para o desenvolvimento do módulo III. No terceiro módulo, os atores em formação planejam e organizam juntamente com o professor formador um seminário. Nesse seminário são apresentadas as reflexões entre teoria e prática, isto é, entre os estudos teóricos do curso e sua aplicabilidade na prática pedagógica dos professores.

No módulo IV, fase conclusiva do curso, os professores são convidados a produzir um artigo científico a partir de sua reflexão-ação-reflexão. Nesse artigo são evidenciadas as contribuições dos estudos realizados durante os dois anos de curso para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em relação à leitura, escrita, produção e interpretação em sala de aula.

Metodologicamente o curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização estrutura-se nos princípios da pesquisa-ação, levando os sujeitos envolvidos no processo à reflexão, à observação, ao planejamento, à intervenção e ação sobre e na prática pedagógica escolar. “Partimos do princípio que a pesquisa-ação não é simplesmente um método de investigação, mas também estratégia de conhecimento teórico-prático” (Projeto Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização, 2013, p. 10).

A equipe de professores formadores é constituída por professores do quadro efetivo da rede municipal de educação. Esses atores possuem formação – nível graduação em psicologia, letras e pedagogia, possui também especialização e mestrado em educação. Esses profissionais, além da experiência na formação de professores, são profissionais com experiência em docência.

A avaliação do professor alfabetizador e coordenador pedagógico em formação é realizada no decorrer dos encontros por meio da observação e participação destes nas atividades propostas, por meio também de relatórios, memorial, participação e apresentação em seminário e produção de artigo científico. A frequência mínima exigida é de 75% de participação e o rendimento deve ser igual ou superior a 7,0 (sete). Caso não haja cumprimento dos critérios estabelecidos ocorre à reprovação do cursista.

Todos os recursos para realização do curso (manutenção predial, pagamento dos rendimentos dos professores formadores, material de higiene e limpeza) são de total responsabilidade da Semed.

### 1.6 O papel do pesquisador

O conceito ou opinião que o pesquisador tem sobre algum assunto ou objeto é determinado por suas experiências pessoais, profissionais, culturais e acadêmicas. Minha percepção, opinião e conceito construídos em torno da alfabetização, letramento e formação de professores alfabetizadores foram totalmente influenciados por minhas experiências pessoais e profissionais.

Meu sonho sempre foi ser professora. Sempre tive orgulho de ter uma mãe professora. Adorava acompanhá-la em sala de aula. Mas, diferente dela, queria lecionar para crianças. Penso que a opção por ser professora alfabetizadora foi devido à ótima experiência que tive na alfabetização. Minha professora alfabetizadora, além de competente, era um encanto.

No antigo segundo grau, hoje, ensino médio, cursei o Magistério, antigo curso Normal. O magistério me habilitava a ser professora. Na época do estágio, fomos convidadas a acompanhar por dois anos uma turma do ensino fundamental, a minha escolha foi uma turma de alfabetização. Para minha surpresa, a turma designada para acompanhá-la era regida por minha ex-professora da 3ª série, a quem também tinha um enorme respeito.

Quando estava terminando o magistério, decidi continuar minha caminhada docente cursando a graduação em pedagogia. Mas, para isso teria que deixar a Cidade de Goiás-GO e ir para Anápolis-Go. Em Anápolis, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) oferecia o curso, lembro-me que eram apenas 40 vagas e que naquele ano (final de 1999) acontecia o primeiro processo seletivo da instituição como UEG, pois até 1998 a mesma intitulava-se Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA)<sup>9</sup>.

No estágio obrigatório do curso de pedagogia, novamente optei por estagiar numa sala de alfabetização. Foi onde decidi que seria uma das melhores professoras alfabetizadoras do Brasil.

No ano de conclusão da graduação, 2003, a prefeitura municipal de Anápolis, lançou seu edital de concurso público para professores. Fiz o concurso, fui aprovada. Iniciei as atividades laborativas como professora alfabetizadora da rede municipal no início de 2004.

---

<sup>9</sup> Ver mais em [http://www.memorialfaceauniana.ueg.br/conteudo/1499\\_uniana](http://www.memorialfaceauniana.ueg.br/conteudo/1499_uniana)

Particpei de vários cursos de formação continuada para professores alfabetizadores, onde, em 2009, passei a fazer parte da equipe de professores formadores do Cefope.

Estar envolvida nesse contexto educacional como professora alfabetizadora, depois a singular experiência como professora formadora de professores alfabetizadores, aumentou meu desejo de contribuir para a promoção de uma educação de qualidade em nossa rede pública de ensino. Essa imersão profissional me motivou e motiva a querer compreender melhor o processo de alfabetizar e letrar, além de desvelar as contribuições da formação continuada para o aprimoramento da prática pedagógica do professor alfabetizador.

### 1.7 Os colaboradores da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com a colaboração de duas turmas de professores alfabetizadores (total de 36 professores colaboradores), da rede municipal de ensino de Anápolis-Goiás. Turmas que denominamos: “A” e “B”.

Os professores alfabetizadores atuam nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Todos participam do curso de formação continuada Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização, promovido pelo Cefope.

### 1.8 Processos de coleta de dados

Este estudo foi organizado em três fases de análises: primeira fase (análise do documento do projeto do curso – proposta formativa), segunda fase (análise do processo formativo) e terceira fase (análise da prática pedagógica do professor alfabetizador), todas estão ancoradas na abordagem qualitativa. É importante lembrar que as pesquisas de natureza qualitativas têm como paradigma o “interpretativismo”. Nessa vertente, o pesquisador não é um sujeito neutro, um mero expectador, ele é um integrante ativo no contexto pesquisado.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.58)

[...] no paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo. Portanto, não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador.

Para viabilizar o trabalho de coleta de dados, seja na análise de documentos seja na observação participante em sala de aula, o pesquisador precisa tomar algumas decisões práticas. A principal delas é a negociação, ou seja, permissão para manusear documentos e entrar no local

pesquisado, principalmente quando se trata do contexto escolar, onde muitos professores sentem-se constrangidos, acanhados e temerosos em receber críticas não construtivas em relação ao seu trabalho.

Por essa razão, é indispensável à negociação entre pesquisador e pesquisado para o esclarecimento de alguns aspectos da pesquisa.

#### 1.8.1 Procedimento de coleta de dados – Documento: projeto do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização

Esta foi à primeira fase de coleta de dados da pesquisa. Propôs-se analisar a proposta formativa do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização por meio de seu projeto de curso. Tivemos como parâmetro os apontamentos de Bardin (2011, p.51) que define a análise documental como "uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência". A autora ainda afirma que o propósito da análise documental "é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)" (BARDIN, 2011, p. 51).

Assim, a análise de documentos permite passar de uma fonte primária (original/bruta) para uma fonte secundária (representação da primeira).

É importante esclarecer que o acesso ao projeto do curso analisado nesta fase aconteceu mediante autorização e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

#### 1.8.2 Procedimento de coleta de dados – Formação continuada

A coleta de dados da segunda fase ocorreu durante a formação continuada, mais precisamente na etapa conclusiva do módulo II do curso, onde a pesquisadora desempenhava a função de professora formadora. Nessa fase, buscou-se identificar os motivos que levaram os professores alfabetizadores a participar do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização, bem como relacionar e descrever os fatores que dificultaram o acesso e a permanência desses atores na formação.

Para isso, utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário. Severino (2007) e Gil (2002) são unânimes em afirmar que o questionário deve ser bem redigido, com perguntas bem elaboradas e claras, de modo que facilite a compreensão dos sujeitos pesquisados, além de estar relacionadas ao seu objeto de pesquisa.

Severino (2007, p. 125) ressalta que o questionário permite “levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. O autor ainda explica que as perguntas do questionário podem ser fechadas ou abertas dependendo da intencionalidade e expectativa do pesquisador.

Quando se faz a escolha por trabalhar com questões fechadas as respostas dos pesquisados serão escolhidas entre as opções dadas pelo pesquisador. Mas, quando se trabalha com questões abertas, os sujeitos pesquisados poderão elaborar suas respostas de acordo com sua visão de mundo, seus conhecimentos e opiniões. Sendo esta uma das razões que escolhemos por elaborar um questionário com questões abertas.

Severino (2007, p. 126) ainda alerta que “o questionário deve ser previamente testado (pré-teste), mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto de sujeitos a que se destina, o que permite ao pesquisador avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo”.

Seguindo a orientação dos autores, sistematizamos o questionário de acordo com os objetivos propostos para essa fase da pesquisa.

Registramos que o questionário só foi aplicado mediante autorização e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos professores alfabetizadores em formação.

### 1.8.3 Procedimento de coleta de dados – Prática pedagógica do professor alfabetizador

Na terceira e última fase da pesquisa, objetiva-se verificar se os professores alfabetizadores em formação fazem a transposição didática dos conhecimentos teóricos construídos durante o curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização para sua prática pedagógica.

Para atender as especificidades dessa fase, fomos novamente para pesquisa campo, porém este campo não se trata do campo da formação continuada, mas da sala de aula do professor alfabetizador. Nessa etapa fizemos uso da observação participante.

Severino (2007, p. 120) destaca que na observação participante:

O pesquisador realiza a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

No mesmo sentido, André (2012, p. 41) ressalta que por meio da observação participante:

[...] é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Outro aspecto importante da observação participante é destacado por Lüdke e André (2012). As autoras lembram que o pesquisador deve expor, desde o início, a objetividade da pesquisa a seus colaboradores. Assim poderá ter acesso a informações importantes, contudo, antes de divulgá-las, deve negociar junto aos pesquisados o que poderá fazer parte do estudo.

Entende-se que o processo de observação e participação permite o mergulho no contexto pesquisado, possibilitando a compreensão das relações e interações entre professores alfabetizadores e alunos, entre forma de organização do trabalho pedagógico e papel de cada sujeito nesse complexo processo interacional.

Os registros das sequências didáticas, fotos e gravações em áudio e vídeo foram realizados mediante a autorização e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos professores alfabetizadores e pelos pais ou responsáveis dos alunos pesquisados.

## **CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E EM ANÁPOLIS-GOÍÁS: POLÍTICAS E CONCEPÇÕES**

### 2.1 Fundamentação teórica

*..quem forma se forma e re-forma ao formar  
e quem é formado forma-se e forma ao ser  
formado.*

Paulo Freire.

Nas últimas décadas no Brasil, em consequência das transformações sociais, culturais e econômicas, um novo olhar foi dado à educação. A (re) estruturação das políticas educacionais promoveu várias mudanças no contexto escolar em relação à organização administrativa e pedagógica, à infraestrutura e, especialmente à formação docente.

Nesse cenário, a formação de professores tanto inicial quanto continuada passou a ser evidenciada em discussões no MEC e nas Secretarias de Educação, relacionando-a como uma importante estratégia para garantir um ensino de qualidade nas escolas públicas brasileiras.

Por essa razão, a oferta de cursos de formação continuada ampliou-se cada vez mais, com propostas formativas aportadas em discussões e reflexões sobre a prática docente, sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre a relação entre ensino e aprendizagem e a articulação entre teoria e prática.

Para compreendermos melhor o processo de formação de professores no Brasil, apresentaremos neste capítulo uma breve explicação histórica da formação continuada de professores no país, como também a formação continuada do professor alfabetizador no município de Anápolis-GO. Ainda neste capítulo descreveremos as diferentes concepções de formação continuada, a formação do professor alfabetizador como agente de letramento, além de pontuar as contribuições da Sociolinguística Educacional na formação de professores alfabetizadores.

### 2.2 Breve histórico da formação continuada de professores no Brasil: da Lei nº 5692/71 à Lei nº 9394/96

Para melhor compreensão da configuração do curso de formação continuada de professores alfabetizadores, que é objeto de nossa pesquisa, faremos um resgate histórico breve e sintético do percurso da formação continuada de professores no Brasil. Nesse cenário, Oliveira (2008) considera de grande importância para registro histórico o período de 1950 a

2007, dividindo-o em três períodos menores, quais sejam: de 1950 a 1970, de 1970 a 1990 e de 1991 a 2007.

No primeiro período, de 1950 até meados de 1970, o Estado voltava-se para o ideal de educação e desenvolvimento com forte interferência do planejamento econômico na gestão da educação; o pensamento educacional estava orientado pela qualificação para o trabalho e para a produtividade econômica. Nesse contexto, desdobra-se o pensamento tecnicista na organização do trabalho educativo; a ideia preponderante era preparar para o mercado de trabalho. Nessa visão, a formação de professores aportava para uma dimensão técnica, os cursos ostentavam a postura de treinamento, capacitação, atualização e reciclagem, organizados e planejados por especialistas e aplicados pelos professores buscando resultados produtivos em sala de aula.

No segundo período, de meados de 1970 até final de 1980, o ideal de educação e democracia foi fortemente influenciado pelo governo militar e pela expansão educacional. A formação continuada de professores começa a ser discutida, alcançando espaço na atmosfera política do país. A concepção do período anterior é fortemente criticada, pois o caráter amplamente informativo, conteudista e pouco reflexivo do trabalho do professor não correspondia a uma formação de qualidade e nem contemplava a necessidade de democratização da escola. Ocorre o grande movimento dos educadores em defesa da escola pública, mas a formação continuada, nesse período, não avançou em decorrência da Lei nº 5.692/71 que se limitava exclusivamente a propor aos professores a busca pela formação sem assegurar esse direito e nem promover políticas públicas que viabilizassem tal processo.

No terceiro período, a partir de 1990, o país passou por novas definições nos campos político e econômico. O papel do Estado foi revisto, assim como também foram revistas as políticas educacionais, evidenciando-se a questão da educação e da equidade social. A formação docente recebeu um novo direcionamento fortalecido pela promulgação da LDB nº 9.394/96. Entre outras ações para promover a valorização dos profissionais do magistério, no segundo parágrafo do artigo 62, a LDB assegura o direito à formação continuada e à capacitação dos profissionais de magistério, podendo fazer uso de recursos e tecnologias de educação a distância. Dessa forma, facilitaria aos professores das regiões remotas, que ainda não tinham seu próprio sistema de formação, o acesso à formação continuada.

Essa mudança movimentou o contexto da instituição escolar que ainda atrelava-se à ideia de formação para o trabalho. Porém, a conjuntura atual exigia uma prática docente mais adaptável, flexível e em constante transformação. Esse período também é assinalado pela descentralização na educação, já que o Estado, entendido aqui como o governo federal, delega

responsabilidades dos órgãos centrais aos respectivos estados e municípios e desses ao sistema escolar, conforme exposto no primeiro parágrafo também do artigo 62.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (BRASIL, 2011, p. 34)

À luz dessa política, organizou-se um regime de colaboração entre União, Distrito Federal, estados e municípios, que concluíram pela necessidade de se reservar ao professor um período destinado a estudo, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho.

A ampliação do acesso à formação continuada foi apreciada no PNE, Lei 10.172/2001, que apresentou a tese de que a formação continuada é “parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação”. Posteriormente, com o projeto de Lei nº 8.035/2010 que propõe o PNE 2011/2020 a formação continuada recebe maior evidência, constando como uma das metas das políticas educacionais. “Meta 16: Formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação”.

A aprovação da LDB 9.394/96, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, o lançamento do PNE e das Diretrizes Gerais da Educação redirecionaram os caminhos da educação e a abordagem de ensino, trazendo novas demandas para a formação de professores e conseqüentemente para o ensino da língua materna, para a alfabetização e para o letramento.

### 2.3 A Formação continuada de professores alfabetizadores na rede municipal de ensino de Anápolis-GO: um breve retrospecto

A Semed nas últimas décadas vem demonstrando interesse em instituir políticas de formação continuada aos professores da rede, especialmente em relação à formação dos professores alfabetizadores.

Em 2001, o município em parceria com o MEC, ofertou o Profa. Buscou-se com esse curso uma mudança de paradigma no processo de alfabetização por meio de uma proposta formativa fundamentada na psicogênese da língua escrita, tendo como pressupostos teóricos os estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Telma Weisz.

O Profa foi organizado em três módulos compostos por unidades. Os estudos do módulo I pautavam-se nos processos de aprendizagem da leitura e escrita e didática da alfabetização. Os estudos dos módulos II e III direcionavam-se a reflexões de situações didáticas de alfabetização, isto é, situações de leitura, escrita e produção de texto em sala de aula.

Como já registramos, este curso aconteceu de 2001 a 2009 na rede municipal de ensino de Anápolis-GO.

Figura 4 – Certificado de participação no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Profa

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANÁPOLIS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

## CERTIFICADO

Certificamos que Crazielle A. de O. Ferreira  
Participou da Capacitação de Professores do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Anápolis. Realizado no período de 18 / 08 / 2004 a 28 / 09 / 2005, com duração de 180 horas. Obtendo 86 % de freqüência e 96 de aproveitamento.

Shirley de Araújo Pezoto  
Gestora de Ensino

Edmar de Souza Mendes  
Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Aluno

---

Conselho Municipal de Educação  
Lei de criação nº 2699 de 01/09/2000  
ANÁPOLIS - GO

Secretaria Municipal de Educação  
Certificado Aprovado  
Processo n.º 2004014130  
Parecer N.º 00819004  
Resolução N.º 06619005  
Presidente do CME

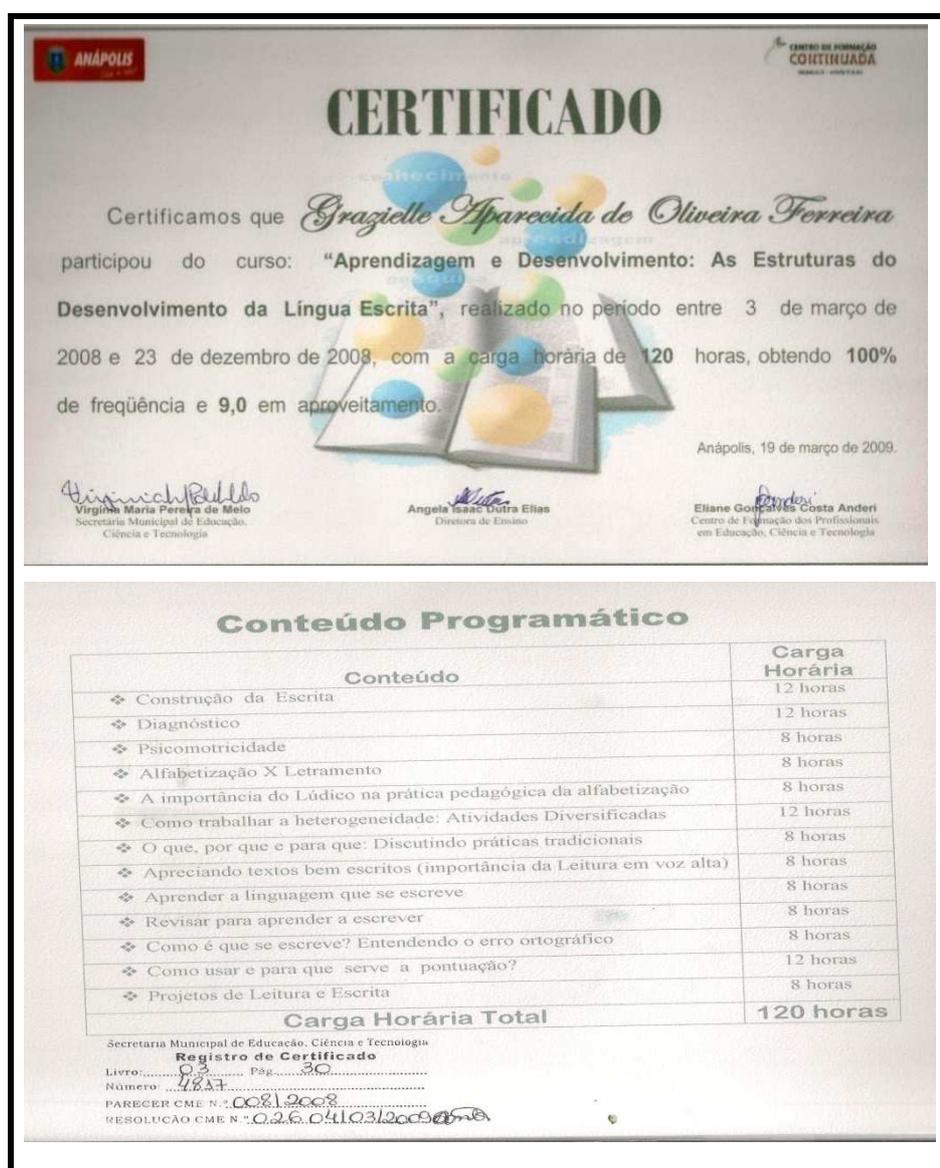
CONTEÚDOS	CARGA HORÁRIA
A alfabetização como processo de construção conceitual	8 horas
Concepções de Ensino Aprendizagem	10 horas
Construção de Escrita	15 horas
Diagnóstico e agrupamentos	8 horas
Como trabalhar com salas heterogêneas	8 horas
Evolução das Hipóteses Infantis sobre Leitura	15 horas
Processo envolvido no ato de ler	10 horas
Alfabetização e contextos letrados	12 horas
Planejamento	8 horas
Contrato didático e registro	7 horas
Estratégias de Leitura	8 horas
Reflexões sobre a escrita	12 horas
Intervenções Pedagógicas	15 horas
Reflexões sobre a prática	14 horas
Revisão de textos	8 horas
Discutindo Práticas Tradicionais: cópia, ditado e leitura oral	12 horas
Sistematizando Aprendizagens	10 horas
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>180 horas</b>

Registrado  
Livro n.º 09  
Página n.º 59  
Registro 2939  
Em 19 / 12 / 2005

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Com o encerramento da oferta do Profa, porém com as últimas turmas em fase de conclusão, a equipe do Cefope elaborou o curso Aprendizagem e Desenvolvimento: As Estruturas do Desenvolvimento da Língua Escrita divulgado como “PROFA 2”. Este curso teve uma configuração teórica semelhante ao Profa, entretanto, além dos estudos relacionados à construção da língua escrita, a temática alfabetização versus letramento se fez presente em seu conteúdo programático.

Figura 5 – Certificado de participação no curso Aprendizagem e Desenvolvimento: As Estruturas do Desenvolvimento da Língua Escrita



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Simultaneamente ao curso Aprendizagem e Desenvolvimento: As Estruturas do Desenvolvimento da Língua Escrita foram oferecidos os cursos: Pró-letramento em

Alfabetização e Linguagem e o Pró-letramento em Matemática. É interessante destacar que o Pró-Letramento foi desenvolvido por meio da parceria município, MEC e Universidade Federal do Pará.

O Pró-letramento em Anápolis atendeu a demanda de professores do 1º ao 5º anos, não se limitando apenas a formação de professores alfabetizadores.

Figura 6 – Certificado de participação no curso Pró-letramento em Matemática

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA - IEMCI**

## CERTIFICADO

Certificamos que **GRAZIELLE APARECIDA DE OLIVEIRA FERREIRA** participou, na qualidade de professor(a) cursista, do curso de **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, no âmbito do Projeto Pró-letramento em Matemática, integrante da **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (MEC/SEB/UFPa)**, realizado durante os anos de 2008/2009, no Estado de Goiás, com carga horária de 120 horas.

Belém/PA, 22 de março de 2010

*Kátia Cilene C. Silva*  
Prof(a). Kátia Cilene Camargo Silva  
Professor(a) Tutor(a)

*Arthur G. Machado Júnior*  
Prof. M.Sc. Arthur G. Machado Júnior  
Professor Formador

*Adilson Oliveira do Espírito Santo*  
Prof<sup>o</sup>/Dr<sup>o</sup>. Adilson Oliveira do Espírito Santo  
Coordenador Geral do Projeto/UFPa

CONTEÚDOS MINISTRADOS	CARGA HORÁRIA
1. Números Naturais	15 h
2. Operação com Números Naturais	15 h
3. Espaço e Forma	15 h
4. Frações	15 h
5. Grandezas e Medidas	15 h
6. Tratamento da Informação	15 h
7. Resolver Problemas: o lado lúdico do ensino da matemática	15 h
8. Avaliação da Aprendizagem em Matemática nos Anos Iniciais	15 h

CONCEITO: EXCELENTE  
FREQUÊNCIA: 100%

EXC	9,0 – 10,00
BOM	7,0 – 8,9
REG	5,0 – 6,9

Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia  
**Registro de Certificado**  
Livro: 03 Pag. 46  
Número: 6011  
PARCELA CME N.: 0071/2009  
RESOLUÇÃO CME N.: 004/2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA - IEMCI**  
Certificado Registrado sob o nº 1989 / 2010

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No decorrer de 2009, uma nova proposta formativa para professores alfabetizadores foi sistematizada pela equipe do Cefope: o curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização. Já citado neste estudo, este curso tem a carga horária total de 240 horas

divididas em quatro módulos de 60 horas, atendendo preferencialmente professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos dos anos iniciais.

Atualmente os professores alfabetizadores participam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), mais um programa de formação continuada gerido pelo governo federal em parceria com o município. Com esta formação busca-se assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

#### 2.4 Formação continuada de professores: diferentes concepções

*Bebida é água.  
Comida é pasto.  
Você tem sede de quê?  
Você tem fome de quê?  
A gente não quer só comida,  
a gente quer comida, diversão e arte.*

Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto.

A formação continuada é reconhecida como questão fundamental para o processo de profissionalização do professor. Muitas redes de ensino implementam propostas formativas de diferentes naturezas na tentativa de promover uma formação docente de qualidade.

Segundo Libâneo (2004, p. 227),

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Almeida (2005, p.11) tem um posicionamento semelhante ao de Libâneo em relação à formação continuada. A autora diz que essa formação “engloba o conjunto das atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros”.

Uma concepção de formação continuada bastante difundida no meio educacional é a formação caracterizada como “reciclagem”. Essa vertente de formação sustenta-se na renovação de uma prática que não é mais necessária. As experiências e os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de docência são encarados como algo descartável, que deve ser esquecido, jogado fora, e que o professor deve aprender uma nova prática pedagógica. O

termo reciclagem recebeu muitas críticas por fazer uma alusão ao que as indústrias fazem com o lixo.

Outra concepção de formação também frequente nas propostas formativas é o “treinamento”. Geralmente nesses casos os responsáveis pela formação são os professores especialistas, que se limitam a ensinar técnicas de aplicação de determinados conteúdos em sala de aula, ou seja, o “treinamento” é uma proposta de formação voltada para instrumentalização técnico-pedagógica dos professores.

Para Ribeiro (2008, p. 54):

A maior parte da formação continuada de professores é recente e sua organização foi inicialmente voltada para a atualização dos saberes disciplinares, das referências didáticas e da tecnologia. Essa formação nasceu a princípio como um ensino ministrado por docentes a outros docentes, com troca de conhecimentos no campo dos saberes disciplinares, das reformas curriculares, [sic] e sua organização foi voltada para abordagens didáticas mais sofisticadas e métodos de gestão de classes e de avaliação. (RIBEIRO, 2008, p. 54)

Em relação às concepções de formação continuada, Prada (1997) ressalta que os programas de formação, por sua vez, carregam a concepção filosófica que os norteiam, além de evidenciar as influências do momento sócio-histórico e cultural do país, da localidade e das instituições nas quais estão submergidos. O autor ainda amplia o leque de terminologias utilizadas em programas de formação continuada.

Quadro 7 – Terminologias usadas nos programas de formação continuada

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos já existentes.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re – treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.

Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p. 88-89).

Diante da complexidade que envolve as concepções de formação continuada, Imbernón (2010, p. 47), afirma “que a capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas que alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a sua ação pedagógica”. Por isso, propõe uma formação aportada na reflexão dos professores sobre sua prática pedagógica, recomendando que o espaço da formação seja um espaço privilegiado para questionamentos, para levantamento de dúvidas e dificuldades, para a curiosidade. Um espaço de construção de conhecimentos.

O autor assegura que a formação continuada

Dever apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente [...] de modo que lhes permite examinar suas teorias, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (IMBERNÓN, 2010, p. 47)

Desse ponto de vista, a formação continuada não se restringe a um conjunto de técnicas de aplicação ou de transmissão de conteúdo; constitui-se, antes de tudo, no desenvolvimento de uma ação reflexiva sobre a própria prática pedagógica, tendo em vista que “o exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, ele deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores” (ALMEIDA, 2005, p. 3.)

Essa afirmação dialoga com o postulado de Freire (2001) que afirma que o homem, ao procurar compreender a sua realidade, poderá elencar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar saídas por meio de um processo de teorização sobre a prática. O autor destaca a importância da relação entre teoria e prática (práxis docente), enfatizando que a prática sozinha não responde às demandas, e que ela não é a teoria, mas sem sua existência a teoria pode se exaurir pelo tempo e perder sua validade, isto é, nessa relação, teoria e prática se carecem e se complementam.

Desse modo, perspectivas contemporâneas para a formação continuada apontam para um modelo interacionista, crítico e reflexivo, com o intuito de resolver problemas reais. Nesse

modelo, a troca de experiências é fundamental: “suscita menor resistência por parte dos formandos, permite o prazer da construção autônoma, trazendo respostas aos problemas vivenciados, aborda a prática de maneira global e permite a criação de novos saberes para a profissão” (PRADA, 1997, p. 68).

Nessa linha de pensamento, Trevizan (2008, p. 71) diz que os professores vêm nos cursos de formação um espaço para trocar experiências e que “é na troca com os outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência”.

Para Pimenta (2012, p.35),

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação.

A autora ressalta a importância do triplo movimento sugerido por Schön, da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação enquanto constituinte do professor, compreendido como profissional autônomo (relativamente autônomo).

Ferreira e Leal (2010) propõem alguns princípios que devem ser contemplados durante o processo formativo: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento (se relaciona ao prazer em prosseguir a formação, em engajar-se profissionalmente e aprimorar a própria prática) e a colaboração.

Desse modo, “poderá ser potencializada uma formação mais ligada à prática e que fomente a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

## 2.5 A formação do professor alfabetizador como agente de letramento

Partindo da premissa de que todo professor é um agente letrador, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) afirmam que a formação docente feita em moldes tradicionais é incompatível com as necessidades da prática cotidiana exigida pela profissão. Tal prática atribui ênfase aos aspectos teóricos provenientes das ciências humanas em detrimento da dimensão prática e metodológica. O professor enquanto agente letrador deve ter domínio de estratégias de ensinar a ler e a escrever, ou seja, deve levar o aluno tanto a dominar a tecnologia da leitura e da escrita (domínio do sistema de escrita alfabética e formação da

consciência fonológica) como também a desenvolver a habilidade de fazer uso deste sistema em diversas situações sociocomunicativas cotidianas (os letramentos).

As autoras também registram que é tarefa do professor desenvolver recursos para facilitar a integração entre os conhecimentos de língua oral que os alunos trazem consigo para a escola e as competências de leitura, escrita e oralidade que vão adquirir ou aprender. Além disso, o professor deve reconhecer atividades pedagógicas com a língua materna que contribuam para o desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno.

Para direcionar a formação do professor alfabetizador como agente letrador, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 19 - 23) apresentam uma matriz de habilidades e conhecimentos que devem ser desenvolvidos no trabalho de formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º ano:

1. Desenvolver recursos para facilitar a integração entre os conhecimentos de língua oral que os alunos trazem consigo para a escola e as competências de leitura, escrita e oralidade que vão adquirir ou aprender;
2. Atentar para a transição dos modos de falar para os modos de escrever e ler;
3. Avaliar as capacidades relacionadas à alfabetização, incluindo a avaliação diagnóstica;
4. Construir matrizes de referência que definam conhecimento e competências voltados para estratégias de avaliação;
5. Reconhecer atividades pedagógicas com a língua materna que contribuem para o desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno;
6. Organizar o tempo pedagógico e o planejamento do ensino;
7. Elaborar jogos e brincadeiras adequados ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa;
8. Identificar as qualidades de um bom livro didático para o trabalho com a língua portuguesa levando em conta a série escolar em que atua;
9. Refletir sobre as convenções da língua escrita, inclusive pontuações;
10. Relacionar as dificuldades de hipossegmentação e de hipersegmentação das palavras pelos alunos aos padrões acentuais dos vocábulos fonológicos e grupos de força;
11. Organizar o uso da biblioteca escolar e das salas de leitura;
12. Identificar em episódios de trabalho pedagógico de alfabetização em sala de aula, o método ou os métodos, de alfabetização subjacentes àquela prática;
13. Reconhecer as diferenças entre ser alfabetizado e ser letrado;
14. Relacionar o conceito de alfabetização ao de tecnologia da escrita;
15. Identificar exercícios de alfabetização voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica;
16. Reconhecer a ênfase no princípio alfabético em atividades de alfabetização;
17. Identificar procedimentos lúdicos preparatórios para a alfabetização na educação infantil;
18. Identificar a função da fala egocêntrica no processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças da educação infantil;
19. Reconhecer ocorrências de processos cognitivos de percepção, atenção, memória, linguagem e pensamento em episódios em sala de aula;

20. Identificar, na produção escrita das crianças, as hipóteses heurísticas que elas desenvolveram;
21. Identificar em fragmentos interacionais do trabalho pedagógico, episódios de construção de andaimes;
22. Identificar em atividades de alfabetização exercícios voltados para a correspondência entre letra, som inicial e figura;
23. Relacionar a alofonia das vogais médias /e/e/o/ ao padrão acentual dos vocábulos fonológicos e grupos de força;
24. Identificar em atividades de alfabetização exercícios voltados para a identificação da sílaba tônica no vocábulo mórfico e no vocábulo fonológico;
25. Identificar atividades de alfabetização elaboradas para o desenvolvimento das seguintes habilidades nos educandos, avaliadas na prova Brasil (Inep/MEC):
  - 25.1 Diferenciar letras de outros sinais gráficos;
  - 25.2 Identificar letras do alfabeto;
  - 25.3 Identificar diferentes tipos de letras;
  - 25.4 Identificar o número de sílabas em palavras;
  - 25.5 Identificar vogais e ditongos nasais e nasalizados;
  - 25.6 Relacionar convenções na grafia de ditongos nasais ao padrão acentual da palavra; particularmente no caso do ditongo /âw/;
  - 25.7 Identificar fonemas consonânticos e vocábulos que tem duas ou mais representações gráficas;
  - 25.8 Identificar letras que representam mais de um fonema;
  - 25.9 Ler palavras;
  - 25.10 Ler frases;
  - 25.11 Localizar informações explícitas em textos simples;
  - 25.12 Reconhecer o assunto do texto;
  - 25.13 Reconhecer a finalidade do texto;
  - 25.14 Identificar textos de circulação social;
  - 25.15 Realizar inferências de pouca complexidade;
26. Identificar os problemas no trabalho com a leitura e a escrita que resultem nos dois gargalos em que ocorre o maior número de repetências: no fim da primeira série e na quinta série;
27. Associar o grau de formalidade linguística de diferentes práticas sociais ao contexto de uso;
28. Associar as escolhas estilísticas do falante às expectativas do ouvinte, considerando ainda o assunto e o espaço social de interação;
29. Reconhecer os gêneros textuais: sua historicidade e intenções comunicativas;
30. Desenvolver o trabalho pedagógico adequado aos tipos textuais, gêneros de textos e demandas sociais;
31. Programar o trabalho pedagógico com textos didáticos e paradidáticos das diferentes disciplinas;
32. Programar o trabalho pedagógico em uma perspectiva multidisciplinar;
33. Elaborar estratégias pedagógicas para o trabalho com a variação linguística regional, social e funcional;
34. Valorizar o trabalho com as unidades linguísticas sempre contextualizadas;
35. Identificar atividades de leitura e escrita elaboradas para o desenvolvimento das seguintes habilidades nos educandos avaliadas na Prova Brasil:
  - 35.1 Localizar informações explícitas no texto;
  - 35.2 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;

- 35.3 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão;
- 35.4 Identificar efeito de ironia ou humor em textos variados;
- 35.5 Identificar o tema de um texto;
- 35.6 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros;
- 35.7 Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto;
- 35.8 Inferir uma informação implícita em um texto;
- 35.9 Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade temática;
- 35.10 Trabalhar o conhecimento vocabular dos alunos, considerando, para cada palavra, uma rede de itens integrados entre si por um grande número de vínculos associativos (de polissemia, de campo semântico, de sinonímia; antonímia, de paronímia etc.);
- 35.11 Trabalhar a apresentação de novos itens lexicais ao aluno, situando-os sempre em uma chave contextual;
36. Organizar a progressão na dificuldade de textos postulando critérios claros de seleção do material;
37. Desenvolver diagnósticos das capacidades e maturidade dos alunos leitores;
38. Selecionar textos literários para o trabalho de sala de aula e para a leitura individual dos alunos, considerando as especificidades dos textos e dos gêneros literários;
39. Desenvolver atividades epilinguísticas e metalinguísticas que favoreçam a reflexão sobre a língua;
40. Identificar os recursos linguísticos necessários à implementação de tarefas comunicativas orais e escritas variadas;
41. Identificar os conhecimentos de mundo ou enciclopédico de que os educandos dispõem para dialogar com os textos que lhes são apresentados;
42. Reconhecer os princípios éticos no uso da língua;
43. Combater preconceitos sociais associados aos usos linguísticos;
44. Desenvolver estratégias facilitadoras da linguagem oral dos alunos;
45. Explicar aos alunos recursos de monitoração estilística;
46. Estar apto a fazer mediações que facilitem o uso da língua portuguesa pelos educandos nas modalidades oral e escrita;
47. Organizar sequências didáticas considerando o conteúdo programático da disciplina nas sucessivas séries escolares;
48. Planejar as atividades diárias;
49. Organizar momentos de leitura livre e leitura em voz alta;
50. Desenvolver estratégias de mediação durante a leitura, explorando as pistas linguísticas fornecidas pelo texto;
51. Incentivar o trabalho colaborativo de leitura e escrita entre pares;
52. Desenvolver estratégias facilitadoras da revisão e refacção dos textos pelos alunos individualmente, em dupla e coletivamente;
53. Criar estratégias para a recepção e a produção de textos literários, considerando a maturidade, os antecedentes socioculturais e os interesses dos alunos;
54. Desenvolver atividades voltadas para o tratamento de regras variáveis no repertório dos alunos identificando as mais frequentes, no grupo e individualmente;
55. Distinguir, entre as regras variáveis no repertório dos alunos, as que têm caráter regional das que têm caráter idiossincrático;
56. Desenvolver estratégias para trabalhar as seguintes regras variáveis que têm consequências na coesão textual;

56.1 Mecanismos de coesão frásica da língua oral e da língua escrita (topicalização do sujeito; verbos haver e fazer impessoais; regras variáveis de interrogação e do uso de relativas);

56.2 Mecanismos de coesão temporal e referencial (simplificação da flexão modo – temporal; variação na morfologia verbal; neutralização dos pronomes sujeitos e objetos; apagamento do pronome objeto; supressão dos clíticos; formas variantes do pronome de primeira pessoa do plural; construção de cadeias anafóricas);

57. Trabalhar ações pedagógicas com o tema “história de vida”.

Apresentando uma abordagem aproximada das autoras supracitadas, Signorini (2012) atesta que a formação de professores nos moldes tradicionais com foco nos gêneros escolares (narração, descrição e argumentação dentre outros) não dá conta de formar estudantes competentes para fazer uso efetivo da língua em contextos sociais reais. Uma visão equivocada do “uso adequado da leitura e escrita” é insuficiente para se caracterizar uma formação sólida que contemple o letramento. Por essa razão, a autora critica a forma como a formação tradicional entende o uso adequado da leitura e da escrita. Se adequado se refere ao uso formalmente correto, institucionalmente aceito, sem “erros”, independentemente do contexto de produção e distante dos sentidos socialmente valorizados, então, a formação continuada tem de passar por uma profunda (re) estruturação.

Reconstituindo, pois, esse movimento de redirecionamento do foco de investigação da adequação nos usos da língua, verifica-se uma passagem do foco inicial no linguístico propriamente dito, isto é, nas formas linguísticas e suas articulações, para o foco no(s) modo(s) de funcionamento dessas formas tendo em vista uma série de fatores não estritamente linguísticos, mas também discursivos, socioculturais, políticos e ideológicos. (SIGNORINI, 2012, p. 278)

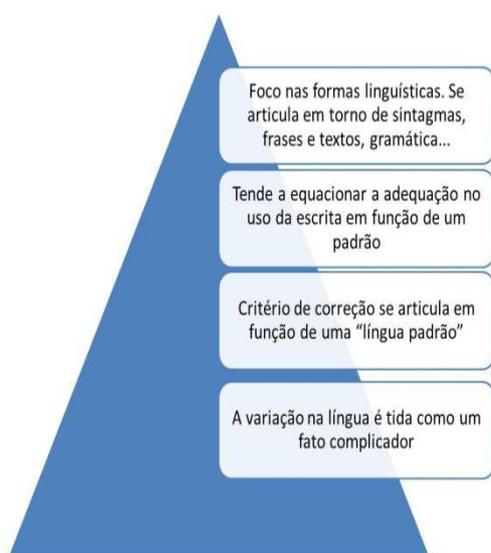
Nesse contexto, a autora propõe um conceito de “adequação” para a leitura e escrita apoiado na dimensão sociopragmática, isto é, “as práticas sociais nas quais estão situados os usos dos materiais escritos” (SIGNORINI, 2012, p. 275). Nesta dimensão, há a consideração dos contextos e situações de produção e recepção. O foco se desloca para as funções comunicativas (Para quem? Qual situação? Para que? Em que forma?). Na perspectiva sociopragmática também são considerados os graus de proximidade entre os interlocutores, a formalidade ou informalidade, os padrões locais de comunicação e a dimensão político-ideológica (as práticas sociais múltiplas e heterogêneas).

Assim, além dos padrões formais de construção da frase e do texto, passam a ser também consideradas como determinantes para a adequação do ler/escrever as funções comunicativas do que está sendo produzido: qual é o

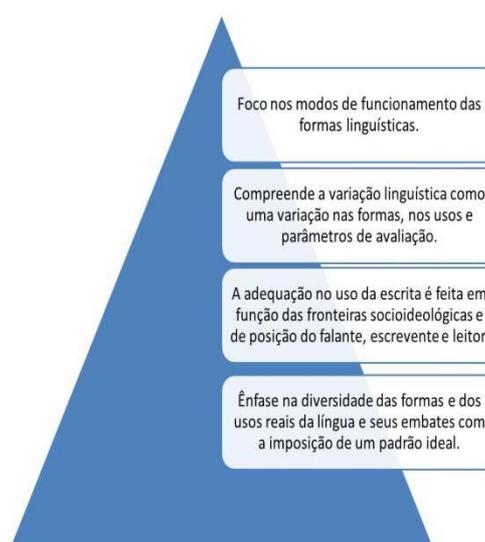
interlocutor projetado, qual é a situação de comunicação e quais os objetivos visados. (SIGNORINI, 2012, p. 275).

Diante das colocações, a formação docente deve priorizar a diversidade das formas e dos usos reais da língua e seus embates com a imposição de um padrão ideal. Uma formação que compreenda a variação linguística não como algo ruim, pelo contrário, compreende a variação linguística como uma variação nas formas, nos usos e nos parâmetros de avaliação.

Em seus estudos, Signorini (2012) apresenta os seguintes quadros para mostrar seus principais conceitos sobre a formação docente:



Quadro 8 – Formação docente: visão tradicional



Quadro 9 – Formação docente: perspectiva do Letramento

Outro olhar sobre a formação do professor alfabetizador é apresentado por Barbato (2012, p. 319), em que os professores devem ser formados para que “trabalhem com o conhecimento discursivo, a fim de que desenvolvam com alunos e alunas diferentes aspectos da compreensão e da produção de textos como atividades comunicativas”. Esse trabalho só é possível sob uma postura dialógica e reflexiva:

O trabalho nesta perspectiva faz mudar os princípios pedagógicos que regem o fazer nas salas de alfabetização: a buscar pela negociação e construção de significados para uma transformação do conhecimento. Neste sentido, o alfabetizador será introduzido a novas práticas de ensinar e aprender a ler e escrever pautadas na dialogia entre a organização, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do trabalho pedagógico. (BARBATO, 2012, p. 322)

Estas são, possivelmente, as bases para se pensar uma formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento, enfocando uma prática docente de reconhecimento dos saberes dos alunos e das culturas locais que parta do princípio dialógico, sensível aos processos de aprendizagem considerando os usos da leitura e escrita em contextos reais e significativos. Assim, o processo de formação continuada deve favorecer o desenvolvimento de participação crítica do professor e do aluno.

## 2.6 As contribuições da sociolinguística educacional na formação de professores alfabetizadores: breves considerações

Como diz Bortoni - Ricardo (1999), desde seu berço a sociolinguística demonstra preocupação com o desempenho escolar de crianças de grupos étnicos ou redes sociais diferentes. Nesse sentido, vem contribuindo para a pesquisa educacional, principalmente nas últimas quatro décadas. A autora considera que se os licenciandos de pedagogia estudarem sociolinguística estarão mais bem preparados para encaminhar o ensino da língua materna, capacitando-se a atuar como co-construtores do conhecimento linguístico necessários aos alunos para sua participação nas práticas sociais que acontecem na escola e na sociedade e também a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, à expansão de sua competência comunicativa.

Mas, mesmo conscientes das contribuições que a sociolinguística traz para a formação de professores alfabetizadores, ainda hoje nos cursos de pedagogia essa área do conhecimento é pouco contemplada.

A sociolinguística educacional representa, pois, propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, sobretudo na área do ensino de língua materna (BORTONI-RICARDO, 2005, p.18). Ao considerar a língua como atividade social, realidade heterogênea e multifacetada, e de conceber a leitura e a escrita como um conjunto de práticas sociais de natureza diversificada, historicamente situada e plurissignificativa, esse campo de estudo lança novas bases teóricas e práticas para o entendimento de fenômenos sociais e linguísticos tão comuns à sociedade brasileira.

Busca, assim, auxiliar professores no âmbito da formação inicial e continuada na construção de atividades que tenham por fim a expansão da competência comunicativa dos alunos, bem como a construção de habilidades letradas e o desenvolvimento da competência

linguística<sup>10</sup>, possibilitando-os transitar, com maior segurança, pelos diferentes domínios sociais de uma sociedade cada vez mais tecnológica e letrada.

Esse processo requer do professor um esforço significativo no sentido de assumir uma atitude proativa frente aos problemas que afetam o processo de ensino-aprendizagem da língua materna em sala de aula. Requer ainda que ele realize, constante e continuamente, um trabalho pedagógico orientado por princípios sociolinguísticos e etnográficos que levem ao reconhecimento e ao respeito das diferenças linguísticas, sociais e culturais dos alunos enquanto sujeitos situados num contexto sociocultural específico.

Agindo dessa forma, o professor, principal agente de letramento na escola, estará contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos, bem como para a construção de uma pedagogia culturalmente sensível<sup>11</sup>. Uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles trazem consigo e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar seus alunos sobre essas diferenças (BORTONI-RICARDO, 2008). As formas de implementação dessa pedagogia culturalmente sensível são múltiplas:

[...] aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, repetindo padrões interacionais que lhes são familiares; desenvolver estratégias que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo, respeitando-lhe as peculiaridades, acolhendo-lhe as sugestões e tópicos, incentivando-a a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como e quando usar esses estilos.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2008) propõe que a variedade linguística do Português Brasileiro (PB) seja analisada em três contínuos: da “urbanização”<sup>12</sup>, da “oralidade-letramento”<sup>13</sup> e da “monitoração estilística”<sup>14</sup>. Seguindo essa proposta de análise

<sup>10</sup> Conceito proposto pelo linguista Noam Chomsky. Refere-se ao conhecimento internalizado que o falante tem das regras para a formação de sentenças na língua (BORTONI-RICARDO, 2004).

<sup>11</sup> Uma pedagogia culturalmente sensível, conceito cunhado pela primeira vez por Erickson (1987), é um tipo de esforço especial empreendido pela escola a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores (ERICKSON, 1987, p. 118-119).

<sup>12</sup> Considerando uma linha imaginária e sem fronteiras rígidas em um dos polos desse contínuo situam-se as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais isoladas. No polo oposto, estão as variedades urbanas de maior prestígio e que receberam a maior influência dos processos de padronização da língua. No espaço entre eles, localiza-se a região rurbana, na qual os falantes compartilham características linguísticas e sociais dos dois polos anteriores (BORTONI-RICARDO, 2004).

<sup>13</sup> No âmbito desse contínuo, predominam dois tipos de eventos: de oralidade e de letramento. Os eventos de oralidade representam os eventos em que não há influência direta de um código escrito. Os eventos de letramento, por sua vez, representam as formas de comunicação mediadas pela língua escrita, isto é, apoiadas em um texto escrito (BORTONI-RICARDO, 2004).

de variação do PB, foram criados os princípios fundamentais da Sociolinguística Educacional propostos por Bortoni-Ricardo (2005) com o objetivo de nortear o trabalho com a língua materna nas escolas:

1. Primeiro Princípio: a influência da escola na aquisição da língua deve ser procurada em seus estilos formais, monitorados.
2. Segundo Princípio: o objetivo de estudo das regras variáveis associadas à avaliação negativa pela sociedade, desempenhadas pelos alunos, é levá-los a ter consciência sociossimbólica de tais variantes.
3. Terceiro Princípio: a inserção da variação sociolinguística na matriz social deve ser feita por meio de uma pedagogia culturalmente sensível.
4. Quarto Princípio: os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula.
5. Quinto Princípio: a descrição da variação na Sociolinguística Educacional não pode ser dissociada de uma análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula.
6. Sexto Princípio: os professores e os alunos precisam ter consciência crítica quando à variação e à desigualdade que ela reflete.

Esses postulados da sociolinguística educacional são pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna já que coexistem nas escolas diferentes variedades linguísticas (popular, culta, padrão, variando conforme o domínio social). No entanto, como acentuam Cavalcante e Freitas (2008, p.159-160), “a maioria das escolas brasileiras ainda desconhece (ou desconsidera) a diversidade linguística existente no país, pois continua realizando o processo ensino-aprendizagem da língua materna tomando por base quase sempre ou unicamente a variedade de prestígio”.

Desse modo, os professores precisam entender que “qualquer comunidade [...] sempre apresentará variação linguística, que decorre de vários fatores como grupos etários, gênero, *status* socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social” (BORTONI-RICARDO, 2008). Além disso, o PB é suprarregional e representa a complexidade do Brasil rural, urbano, dos dialetos gaúcho, baiano, nordestino, paulista, carioca etc. Aliados a tudo isso, ainda temos eventos de letramento e eventos de oralidade,

---

14 Nesse contínuo estão presentes desde interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem uma atenção maior do falante, isto é, uma monitoração estilística do uso da língua (BORTONI-RICARDO, 2004).

falas espontâneas e falas mais planejadas atuando no tecido social e contribuindo para o entendimento dessa variedade.

Em síntese, a sociolinguística educacional encara a diversidade linguística, escrita ou falada, não como um problema, mas como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico. Nesse sentido, conhecer o processo de formação do PB, a realidade linguística de nosso país, a pluralidade dos falares dos educandos e ter consciência sociolinguística são fatores fundamentais para o trabalho pedagógico e para o trabalho com a língua materna.

Com isso, devemos assegurar que a escola,

[...] seja, de fato, um centro de promoção do nosso português, da sua diversidade, da sua riqueza, e ofereça aos estudantes uma educação linguística que lhes dê trânsito livre e seguro por entre as muitas variedades, faladas e escritas, que constituem a língua no Brasil. Só assim terão eles condições de ampliar suas competências linguísticas e de se tornar participantes efetivos das nossas práticas socioculturais. (FARACO, 2008, p. 4)

Desse modo, a sociolinguística educacional, a partir do reconhecimento da heterogeneidade linguística nas escolas como princípio, oferece ao professor subsídios hábeis para uma ação pedagógica sensível voltada ao atendimento de alunos oriundos de grupos socioculturais falantes de variedades linguística desprestigiadas, de modo a evitar o fracasso escolar. Esses fundamentos sociolinguísticos são amplamente relevantes para a formação docente, tendo em vista a grande quantidade de diferenças socioculturais encontradas nas situações de sala de aula; não há um só aluno e um só professor homogêneos linguisticamente, mas temos uma situação social complexa e multifacetada. Conforme dito anteriormente, não só o domínio da “forma” de ensinar é relevante ao professor, mas também a compreensão de como a relação entre língua e sociedade afeta a aprendizagem em um ambiente interacional.

## 2.7 A prática pedagógica e a transposição didática como eixos articuladores da formação continuada

O processo formativo aportado na reflexão contínua e permanente do professor é uma maneira de compreender e avaliar os processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, a reflexão na e sobre a prática pedagógica permite o (re) direcionamento do fazer pedagógico buscando o aperfeiçoamento da ação docente.

Segundo Veiga (1989, p.16), “a prática pedagógica é uma atividade social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social”. A autora garante que a prática pedagógica pensada e repensada vislumbra “[...] um caráter criador [...] cujo ponto de partida e de chegada tem como foco uma prática social comprometida, entre outras, com a reciprocidade professor-aluno numa dialética ação-reflexão-ação” (VEIGA, 1989, p. 21).

Nesse sentido, no espaço da formação continuada, a prática pedagógica é elaborada e reelaborada ao longo do fluxo formativo, possibilitando ao professor, além da reflexão, a transposição didática dos conhecimentos pedagógicos (re) pensados no dia a dia da sala de aula.

Para Chevallard (1991), o termo “transposição didática” pode ser entendido em um sentido básico como a transposição dos conhecimentos científicos teóricos para a prática pedagógica em sala de aula, isto é, passagem de um saber científico ao saber ensinado nas práticas escolares pelo professor, “sujeito pensante”. O conhecimento científico é submetido a um processo de transformação até chegar à sala de aula para que possa ser ensinado.

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, p.39, grifo do autor)<sup>15</sup>

Nesse ponto de vista, a prática pedagógica e a transposição didática tornam-se eixos articuladores da relação teoria e prática no processo formativo do professor.

Assim sendo, as atividades planejadas e executadas pelo professor em sala de aula expressam sua concepção de mundo, de educação e de escola. Essas atividades podem promover a emancipação, a transformação ou a reprodução da realidade.

Portanto, a promoção da formação continuada reflexiva proporciona aos professores a compreensão da amplitude da prática pedagógica recomendando sempre que necessária sua revisão.

---

<sup>15</sup>Tradução do original em francês: “Uncontenu de savoirayantétédesignécommesavoir à enseigner subit dèslorsun ensemble de transformations adaptatives qui vont l rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement. Le ‘travail’ qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé la transposition didactique”

## CAPÍTULO III – O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

### 3.1 Contextualizando os conceitos de alfabetização e letramento

#### 3.1.1 Conceituando a alfabetização

Historicamente, o conceito de alfabetização foi associado ao ensino das habilidades de “decodificação” (ler) e “codificação” (escrever), isto é, o processo de alfabetização era concebido como aquisição do sistema alfabético de escrita, das habilidades de leitura e escrita.

Soares (2003) define a alfabetização como aprendizagem da técnica ou tecnologia da escrita, ou seja, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema. A autora ressalta que o termo alfabetização sempre foi entendido de uma forma restrita, limitada. Portanto, a alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto”. E alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever (SOARES, 2001, p. 31).

Nesse contexto, é importante destacar que a alfabetização entendida como ato de codificar e decodificar foi materializada em sala de aula no fim do século XIX com a invenção dos métodos de alfabetização: sintéticos, analíticos e analíticos sintéticos.

Os métodos sintéticos de alfabetização, também conhecidos como métodos tradicionais, são os precursores (pioneiros) na arte de alfabetizar. Caracterizam-se pelo processo da memorização das letras do alfabeto, sílabas, palavras soltas, frases e textos.

Segundo Galvão e Leal (2005, p.18):

Os métodos sintéticos são os métodos que prevêm o início da aprendizagem a partir dos elementos estruturalmente “mais simples”, isto é, letras, fonemas ou sílabas, que, através de sucessivas ligações, levam os aprendizes a ler palavras, frases e textos. Ou seja, parte-se das unidades menores (letras, fonemas ou sílabas) para passar a analisar unidades maiores (palavras, frases, textos). Propostas de ensino baseadas nesses métodos partem do pressuposto de que a aprendizagem é mais fácil quando se parte das unidades mais elementares e simples (em geral sem sentido), para, em seguida, apresentar unidades inteiras e significativas. Ou seja, acredita-se que as coisas mais simples do ponto de vista lógico devem ser, também, mais simples do ponto de vista psicológico.

Os métodos sintéticos receberam várias denominações como: método da soletração, método da silabação, método fônico, método da Abelhinha e A casinha feliz.

No método da soletração, seu principal recurso didático-pedagógico era a cartilha, sem autor e data, intitulada *Cartas do ABC*. Através dela ensinava-se a combinação entre letras e sons formando as sílabas, que, por vez, formavam as palavras isoladas, trabalhadas fora do

contexto. Neste método, o processo de ensino-aprendizagem era pouco produtivo. A leitura ficava para segundo plano, por isso era impossível despertar nos alunos o gosto pela leitura. Nesse método, fica explícito a separação entre alfabetização e letramento.

O processo de alfabetização no método da silabação acontecia em torno da *Cartilha da Infância*, de Galhardo (1979). A *Cartilha da Infância* tinha muita semelhança com as *Cartas do ABC*, a diferença central entre elas era que na primeira as lições partiam de frases soltas e na segunda iniciavam através de palavras. Mas a metodologia de ensino da leitura era a mesma.

Figura 7 – Cartilha da Infância



Fonte: Google imagens

O ato de alfabetizar no método fônico é direcionado pela dimensão sonora da língua. No processo de aprendizagem da leitura e escrita, o aluno é orientado pelo professor a produzir oralmente os sons que representam as letras. Busca-se com essa metodologia a compreensão das relações grafemas (letras) fonemas (sons), isto é, a compreensão das relações grafofônicas para posteriormente o aluno aprender os nomes das letras. Por essa razão, no início do processo são trabalhadas apenas as palavras constituídas por dois sons.

O método da Abelhinha foi criado pelas experientes professoras Alzira S. Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso, sendo desenvolvido pela primeira vez na cidade do Rio de Janeiro, na Escola Guatemala, em 1965. Também divulgado como Método Misto do tipo fonético, propunha uma alfabetização por meio de uma coleção de histórias que associavam os personagens às letras e sons que seriam ensinados.

A personagem abelhinha, que dá nome ao método, tem o corpo em formato de um a (em letra cursiva) e apresenta o som aaaaaa (a vogal é prolongada para facilitar o reconhecimento); a letra i é representada pelo tronco de um índio, outro personagem de história, e assim por diante (CARVALHO, 2012, p. 26).

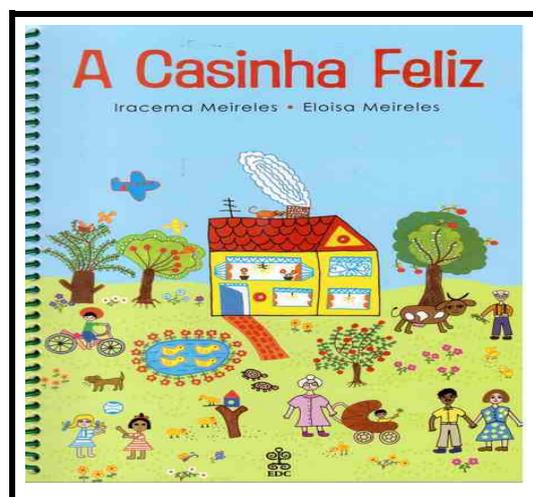
Figura 8 – Letras do alfabeto-método da Abelhinha



Fonte: Google imagens

O método A casinha feliz, criado na década de 1950, pela pedagoga Iracema Meireles, propõe uma alfabetização lúdica através do jogo, do teatro de fantoches. O espaço da sala de aula torna-se um espaço para imaginação, criatividade e liberdade de expressão.

Figura 9 – Cartilha A Casinha Feliz



Fonte: Google imagens

Cabe esclarecer que os métodos sintéticos de alfabetização são peculiares de um contexto sócio-histórico em que grande parte da população era analfabeta e as exigências sociais em relação à leitura e escrita eram mínimas. Não havia, nessa época, a intenção de formar grandes leitores e escritores na escola. Por essa razão, durante o processo de alfabetização, utilizava-se exclusivamente a cartilha como material didático-pedagógico para ensinar a ler e a escrever.

A escritora e poetisa Cora Coralina (1984) descreve como foi seu processo de alfabetização no início do século XX através do método sintético-soletração:

Quanto daria por um daqueles duros bancos onde me sentava, nas mãos a Carta do ABC, a cartilha de soletrar, separar vogais e consoantes. Repassar folha por folha, gaguejando as lições num aprendizado demorado e tardio. Afinal vencer e mudar de livro<sup>16</sup>.

Para Cagliari (1998, p. 65),

Alunos que são submetidos a um processo de alfabetização, seguindo o método das cartilhas (com livros ou não), são alunos que são expostos exclusivamente ao processo de ensino. O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil. O aluno, seja ele quem for, parte de um ponto inicial zero, igual para todos, e vai progredindo, através dos elementos já dominados, de maneira lógica e ordenada. A todo instante, são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno “acompanha” ou se ficou para trás. Neste último caso, tudo é repetido de novo, para ver se o aluno, desta vez, aprende. Se ainda assim não aprender, repete-se mais uma vez, remanejando-se os alunos atrasados para uma classe especial, para não atrapalharem os que progrediram, até que o aluno, à força de ficar reprovado, desista de estudar, julgando-se incapaz. E a escola lamenta a chance que a criança teve e que não soube aproveitar.

Joaquim Salvador, criador da famosa personagem Mafalda, com uma dose de humor, mostra-nos a ineficiência e a decadência do método sintético-silabação frente às mudanças sociais, educacionais e culturais ocorridas no mundo contemporâneo. A tirinha abaixo ilustra a postura tradicional de ensino da professora em sua prática pedagógica versus o aborrecimento da Mafalda sobre essa forma de ensinar.

---

<sup>16</sup>Retirado do poema Voltei de Cora Coralina (1984).

Figura 10 – Prática pedagógica de uma professora no método sintético-silabação.



Fonte: Toda Mafalda. Quino – Joaquim Salvador Lavado

Corroborando com Cagliari e Salvador, Carvalho (2012, p. 132) utiliza o gênero textual receita para descrever o processo de aquisição da leitura e escrita na perspectiva dos métodos sintéticos de alfabetização:

#### “Receita de alfabetização”

Pegue uma criança de 6 anos e lave-a bem. Enxágüe-a com cuidado, enrole-a num uniforme e coloque-a sentadinha na sala de aula. Nas oito primeiras semanas, alimente - a com exercícios de prontidão. Na 9ª semana ponha uma cartilha nas mãos da criança. Tome cuidado para que ela não se contamine no contato com livros, jornais, revistas e outros perigosos materiais impressos.

Abra a boca da criança e faça com que engula as vogais. Quando tiver digerido as vogais, mande-a mastigar, uma a uma, as palavras da cartilha. Cada palavra deve ser mastigada, no mínimo, 60 vezes, como na alimentação macrobiótica. Se houver dificuldade para engolir, separe as palavras em pedacinhos.

Mantenha a criança em banho-maria durante quatro meses, fazendo exercícios de cópia. Em seguida, faça com que a criança engula algumas frases inteiras. Mexa com cuidado para não embolar.

Ao fim do oitavo mês, espete a criança com um palito, ou melhor, aplique uma prova de leitura e verifique se ela devolve pelo menos 70% das palavras e frases engolidas. Se isso acontecer, considere a criança alfabetizada. Enrole-a num bonito papel de presente e despache-a para a série seguinte.

Se a criança não devolver o que lhe foi dado para engolir, recomece a receita desde o início, isto é, volte aos exercícios de prontidão. Repita a receita tantas vezes forem necessárias. Ao fim de três anos, embrulhe a criança em papel pardo e coloque um rótulo: aluno renitente.

Percebe-se que, nas abordagens sintéticas de alfabetização, o processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabético torna-se uma via de mão única, além de não levar em consideração à função social da leitura e escrita. As atividades de memorização, fragmentadas e descontextualizadas, símbolos da alfabetização pelos métodos sintéticos reduzem as possibilidades da ação de ensinar e aprender. Esse sentido bancário de educação, voltado exclusivamente para o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos dimensionados na cultura do silêncio foi fortemente criticado por Freire (2003).

Os métodos analíticos ou métodos globais de alfabetização são considerados métodos modernos e revolucionários, pois partem do princípio de que o ensino do sistema de escrita alfabética deve ser iniciado do “todo” para as “partes” através de um processo contextualizado e significativo para o aluno.

De acordo com Galvão e Leal (2005, p. 20), “os métodos analíticos propõem um ensino a partir das unidades significativas da linguagem, utilizando palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir o processo de análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas)”.

Nesse sentido, Roazzi, Leal e Carvalho (1996, p. 9) ressaltam que:

A análise das unidades mais simples e elementares das palavras não é feita fora do significado que estas partes contribuem para formar. Estes métodos se fundamentam no fato de que os mecanismos formais da leitura não são necessários nas fases iniciais, podendo até tornarem-se um obstáculo. Nessa abordagem, concebe-se que a habilidade da criança em extrair o sentido do mundo da escrita implicitamente a capacitará a utilizar seus mecanismos. A explicação lógica do método analítico é que a criança não reconhece que as letras representam unidades de sons, de forma que o inteiro conjunto de letras é ensinado em sua totalidade como se representasse uma palavra específica.

Os métodos analíticos ou globais também são antigos, no entanto, apenas alguns deles foram conhecidos e divulgados em nosso contexto educacional. Segundo Carvalho (2012), são estes:

. Método de contos: Este método surgiu no fim do século XIX nos Estados Unidos da América do Norte. O processo de ensino da base alfabética da língua é concebido a partir do interesse infantil por meio de histórias adaptadas ou criadas pelo professor. No Brasil, este método não foi bastante divulgado, a não ser no estado de Minas Gerais durante a Reforma Francisco Campos (1926-1930). Sua maior divulgadora foi a professora Lúcia Casasanta,

responsável por formar professores alfabetizadores na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gérias.

. Método Ideovisual de Decroly: Neste método o ensino da língua materna e demais matérias organizavam-se por centros de interesse infantil, isto é, através de um tema de interesse das crianças. Os temas trabalhados relacionavam-se ao contexto social do educando (família, escola, comunidade) e as suas necessidades primárias (moradia, alimentação). Esse método foi criado no início do século XX por Ovide Decroly, médico, psicólogo, educador e precursor da Escola Nova.

. Método Natural Freinet: Instituído por Célestin Freinet, educador francês. A aprendizagem da língua nesse método parte da espontaneidade e do interesse da criança. As crianças aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo livremente, sem determinação de fases ou etapas. A organização pedagógica desse método ancora-se na reflexão, estimulação, criatividade, cooperação e solidariedade. No Brasil, a pedagogia de Freinet foi trabalhada em instituições particulares.

. Método Natural: Método criado pela professora Heloisa Marinho do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1940, fundamenta-se nos conceitos da psicologia Gestalt. Nesse método, misturam-se elementos dos métodos globais com elementos do método fônico. Com isso, a autora propôs trabalhar um ensino a partir das estruturas visuais e auditivas. A aprendizagem da leitura e da escrita acontece primeiramente mediante a interação de textos (convites, bilhetes, histórias) para somente depois ser construída uma lista de palavras que são analisadas estruturalmente. Assim, as crianças vão associando os sons às letras.

. Método da palavração: O processo de ensino na palavração ocorre por intermédio de palavras-chave, geralmente retiradas de frases ou texto, para posteriormente serem separadas em sílabas formando as famílias silábicas e conseqüentemente compor novas palavras.

. Método Paulo Freire: A abordagem de ensino defendida por Freire é destinada à alfabetização de jovens e adultos. Esta abordagem que não é um método também se qualifica como “palavração”, porém com uma importante diferença. As palavras geradoras ou temas geradores são retirados do contexto dos alunos, sempre relacionados aos aspectos políticos e sociais do país. Sendo assim, durante o processo de alfabetização, os alunos, além da aprendizagem da tecnologia da leitura e escrita, tornam-se sujeitos conscientes de seus direitos políticos, sociais, culturais e econômicos. A alfabetização é vista como instrumento de conscientização humana.

É interessante destacar que nos métodos analíticos as tradicionais cartilhas não são utilizadas como material pedagógico no processo de ensino e aprendizagem devido sua artificialidade e falta de relação com a realidade social de crianças, jovens e adultos.

Nos métodos analítico-sintéticos, conhecido também como método misto, o ensino da leitura e escrita “partem de um processo que começa em um estágio de conhecimento global (palavras, frases, textos), para, logo em seguida, passar a um estágio analítico-sintético, caracterizado pela decomposição das palavras em letras ou em sílabas” (GALVÃO; LEAL, 2005, p.23).

Segundo Roazzi, Leal e Carvalho (1996, p. 13 -14),

Os métodos analítico-sintéticos derivam de um modelo de aprendizagem que, apesar de partir de conjuntos complexos da língua escrita, como palavras ou frases breves, focaliza sua atenção, de forma mais específica, nas fases de análise síntese. Do ponto de vista cognitivo, estas fases são consideradas como as mais complexas e difíceis para a criança. Conseqüentemente, estas fases de análise-síntese devem ser, dentro dessa perspectiva metodológica, organizadas de forma sistemática sem deixá-las à mercê de descobertas ocasionais e espontâneas por parte das crianças. As crianças são guiadas de forma intencional, através de exercícios sistemáticos e de ajuda direta. Na prática, é necessário que sejam escolhidas algumas palavras, frases ou textos simples, cuja análise, comparação e síntese, praticadas simultaneamente desde o começo, devem fazer conhecer à criança, na sucessão desejada, os elementos da língua que lhe permitem aprender o mecanismo da leitura.

Os métodos *Le sablier* de Gisèle Prefontaine (1969), o método elaborado por Correl, em 1967, o método organizado por Kratzmeier (1971), o método *Language experience approach* criado por Sullivan (1986), são exemplos de métodos analítico-sintéticos (GALVÃO; LEAL, 2005).

No Brasil, a palavração e o método Paulo Freire apresentam muitas características do método analítico-sintético. Contudo, uma particularidade diferencial na abordagem Freiriana é que as palavras usadas para alfabetizar estão relacionadas com o vocabulário dos educandos jovens e adultos.

Independente da didática de alfabetização defendida e desenvolvida pelo professor alfabetizador em sala de aula é importante ressaltar que o processo de aquisição do sistema alfabético-ortográfico de escrita tem sua especificidade, que não pode ser perdida ou negada. É necessário e fundamental a garantia da apropriação do código escrito pelos alunos.

### 3.1.2 Conceituando o letramento

É sabido que, a partir da década de 1980, aconteceu um importante movimento de mudança no campo da alfabetização escolar no Brasil, tanto na dimensão teórica quanto na dimensão pedagógica. A concepção de alfabetização centrada exclusivamente no ensino do código alfabético de escrita, isto é, a alfabetização “entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p. 16) passou a ser questionada e avaliada.

As pesquisas realizadas sobre o impacto social desse modelo de alfabetização mostrou a necessidade de agregar as reflexões e as contribuições de outras áreas do conhecimento, tais como: psicologia, linguística, sociolinguística, psicolinguística, entre outros, para atender as exigências das práticas sociais da leitura e escrita na sociedade contemporânea.

Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia, o termo alfabetização teve seu sentido ampliado, passando a ser entendido como instrumento para a inserção e a participação do sujeito na construção da própria cultura. Essa nova proposição de alfabetização refere-se à aprendizagem da leitura e escrita como possibilidade de acesso ao mundo do conhecimento produzido socialmente e historicamente.

De acordo com Soares (2003), o sentido ampliado da alfabetização, o letramento, designa práticas de leitura e escrita. A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever, entretanto o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revistarias, livrarias e, com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita.

Nesse sentido, Freire (1991) propõe uma intensa discussão sobre a necessidade de promover um ensino que transforme o sujeito aprendiz em sujeito cidadão. Em sua proposta de alfabetização, o autor assegura um processo de ensino e aprendizagem voltado para a transformação e libertação, por meio de uma prática sociocultural de uso da língua escrita.

Soares e Freire apresentam um posicionamento semelhante no que se refere à alfabetização e o letramento acordando que não é suficiente apenas o domínio da tecnologia da escrita, mas o entendimento das múltiplas possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade.

Na perspectiva de compreender os impactos do letramento no processo de alfabetização, é importante esclarecer que o conceito de letramento foi abordado na educação brasileira na segunda metade dos anos 80 com Kato (1986) e Tfouni(1988)

Posterior a esse momento, a articulação entre alfabetização e letramento se difundiu no nosso meio educacional, sendo referenciados nas publicações e entrevistas de especialistas da área. Em 1995, o termo letramento recebe destaque no livro organizado por Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*.

Soares (2001, p.35) esclarece que o termo letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy*. Para a autora, o letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2001, p. 39).

Outro aspecto importante para a compreensão do termo letramento associado à alfabetização, a ser considerado, é a adoção dos conceitos de alfabetismo funcional e analfabetismo pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Em 1958, a organização definia como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples ligado ao seu dia a dia. Vinte anos mais tarde, a mesma Unesco caracteriza como indivíduo alfabetizado funcionalmente o sujeito capaz de dominar a leitura, a escrita e as habilidades matemáticas em seu contexto social.

Percebe-se que a partir desse novo significado, o letramento matemático ou numeramento, até então não citado, incorpora-se à definição.

Para conceituar o Alfabetismo Funcional, o Instituto Paulo Montenegro apresenta o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) com a seguinte definição:

O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) é um indicador que revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. Seu principal objetivo é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para o monitoramento do desempenho das mesmas. Dessa forma, pretende-se que a sociedade e os governos possam avaliar a situação da população quanto a um dos principais resultados da educação escolar: a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por)>. Acesso em 10 jan. 2013.

Sendo assim, o Inaf estabelece os níveis de alfabetismo funcional para caracterizar a população brasileira adulta de acordo com habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática:

- Analfabeto: Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);
- Nível 1 – alfabetismo nível rudimentar: Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;
- Nível 2 – alfabetismo nível Básico: As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e
- Nível 3 – alfabetismo nível pleno: Classificadas neste nível estão às pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: lêem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos<sup>18</sup>.

De forma simples e objetiva, Rojo apresenta no quadro abaixo a complexidade de capacidades letradas envolvidas no conceito de alfabetismo.

Quadro 10 – Capacidades letradas envolvidas no conceito de alfabetismo

<b>LER</b>	<b>ESCREVER</b>
Decodificar	Codificar
Compreender	Normatizar (ortografia, notações)
Interpretar	Comunicar
Estabelecer relações	Textualizar
Situar o texto em seu contexto	Situar o texto em seu contexto
Criticar, replicar	Intertextualizar

Fonte: Rojo (2009, p. 45).

<sup>18</sup>Disponível em: [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

Diante do exposto, entende-se que para o indivíduo ser considerado alfabetizado em nível pleno, deve dominar a leitura, a escrita, a interpretação, a compreensão e a produção. Superando a limitação da codificação e decodificação.

Segundo Solé (1998, p.23), a leitura é "um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita [...], para ler necessitamos simultaneamente manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias”.

Seguindo essa linha de pensamento, Rojo (2009, p. 75, grifo da autora) afirma que:

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (percentuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas) todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, *estratégias* (cognitivas, metacognitivas).

Levando-se em consideração os estudos até aqui mencionados, entendemos que numa sociedade letrada como a nossa não basta dominar a leitura e a escrita de letras, sílabas, palavras e frases. O indivíduo precisa ser letrado para envolver-se efetivamente nas práticas que envolvem as habilidades de ler e de escrever de seu dia a dia. Portanto, cabe à escola e aos professores desenvolver um ensino voltado para a dimensão social da língua.

### 3.2 Os gêneros textuais e a prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento

Os PCN de Língua Portuguesa para o ensino fundamental orientam que as práticas de ensino de língua materna nas escolas devem ter como aporte pedagógico os gêneros textuais orais e escritos, tendo como finalidade o desenvolvimento da criticidade dos alunos frente à linguagem e a outras demandas sociais.

A escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção de texto e a leitura, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (PCN - Ensino Fundamental II, 1998 p. 49)

Segundo Antunes (2002, p. 67), mesmo após a orientação dos PCN em relação ao processo de ensino da leitura e escrita, no contexto escolar, “continuou-se a fazer mais ou menos o que se fazia antes. Só que agora as palavras e as frases estudadas já não eram trazidas

ao acaso, mas retiradas de textos”. Isto é, os gêneros textuais introduzidos no contexto escolar passaram a servir como pretexto para continuar ensinando conteúdos como: dígrafos, substantivos, adjetivos, verbos etc.

Essa realidade revela que não adianta o professor levar para sala de aula jornais, revistas, gibis, folhetos de lojas etc. e continuar desenvolvendo os mesmos procedimentos metodológicos. Para ensinar a ler e a escrever na perspectiva do letramento é fundamental que o docente adote certas posturas, de modo que sua prática pedagógica seja conduzida para a formação de um indivíduo participante de uma sociedade letrada.

Sendo assim, compete a esse ator a realização de um processo de ensino da língua ancorado no uso dos gêneros textuais, mas que utilize didáticas e metodologias que proporcionem situações de aprendizagem próximas aos usos reais da leitura e escrita.

Conforme Marcuschi (2005, p. 19):

[...] gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados as necessidades e atividades sócio-culturais, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Nesse sentido, entende-se que na escola o trabalho deve ser realizado com os diferentes gêneros textuais, os gêneros escolares e os gêneros de circulação social, proporcionando aos alunos a ampliação de seu repertório. Assim sendo, a reflexão sobre a composição e a funcionalidade dos gêneros é condição essencial para que o aluno tenha acesso às práticas de produção, de uso e consumo de textos que circulam em diferentes esferas sociais.

Antunes (2002, p.71) elenca alguns benefícios de se conduzir o processo de ensino, tendo como eixo orientador os gêneros textuais:

- a) a apreensão dos “fatos linguísticos-comunicativos” e não o estudo de “fatos gramaticais”, difusos, virtuais, descontextualizados, objetivados por determinações de um “programa” previamente fixado e ordenado desde as propriedades imanentes do sistema lingüístico;
- b) a apreensão de estratégias e procedimentos para promover-se a adequação e eficácia dos textos, ou o ensino da língua com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) adequados e relevantes;

- c) a consideração de como esses procedimentos e essas estratégias refletem-se na superfície do texto, pelo que não se pode, inconsequentemente, empregar quaisquer palavras ou se adotar qualquer sequência textual;
- d) a correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos da situação em que se realiza a atividade verbal;
- e) a ampliação de perspectivas na compreensão do fenômeno linguístico, superando-se, assim, os parâmetros demasiados estreitos e simplistas do “certo” e do “errado”, como indicativos da boa realização linguística.

Entre essas e outras questões, para a realização de um eficiente trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, o professor precisa ter compreensão e clareza sobre a diferença entre tipos e gêneros textuais para que possa direcionar suas atividades.

De acordo com Marcuschi (2005, p. 22-23):

[...] usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

[...] usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, [...].

Ainda em relação à especificação de tipo e gênero textual, Dolz e Schneuwly, (2004, p. 121) apresentam os gêneros em agrupamentos de acordo com os aspectos tipológicos:

Quadro 11 – Gêneros textuais e aspectos tipológicos

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas,	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia

	situadas no tempo.	Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	<b>ARGUMENTAR</b> Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	<b>EXPOR</b> Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	<b>DESCREVER AÇÕES</b> Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Nesse contexto expositivo das tipologias e dos vários gêneros textuais, vale ressaltar que no espaço escolar nem sempre é possível trabalhar com todos os textos, pois deve-se levar em consideração as características dos gêneros e da turma. Por isso, os professores têm que selecionar os gêneros de acordo com objetivos e finalidades.

Geralmente as cartas, os bilhetes, os contos, os convites, a receita culinária, a bula de remédio e a lista de compras são alguns gêneros mais utilizados no início da escolarização nas salas de alfabetização por fazerem parte dos livros didáticos e do cotidiano da maioria dos alunos.

Com a intenção de explicar os possíveis procedimentos metodológicos no processo de alfabetizar e letrar por meio dos gêneros textuais, Carvalho (2012, p. 133), propõe uma Alfabetização sem receita<sup>19</sup>:

Pegue uma criança de 6 anos ou mais, no estado em que estiver, suja ou limpa, e coloque - a numa sala de aula onde existam muitas coisas escritas para olhar e examinar. Servem jornais, livros, revistas, embalagens,

<sup>19</sup>Os textos “Receita de Alfabetização” e “Alfabetização sem receita” têm circulado em cursos para professores, às vezes, sem indicação da autoria. Foram publicados: no Boletim *Informativo* n.1, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, jul/1989; no Boletim *Carpe Diem*, Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Prefeitura de Belo Horizonte, ano IV, n.4, jan-fev/1994.

propaganda eleitoral, latas vazias, caixas de sabão, sacolas de supermercado, enfim, vários tipos de materiais que estiverem ao seu alcance. Convide as crianças para brincar de ler, adivinhando o que está escrito: você vai ver que elas já sabem muitas coisas.

Converse com a turma, troque ideias sobre quem são vocês e as coisas de que gostam e não gostam. Escreva no quadro algumas frases que foram ditas e leia-as em voz alta. Peça às crianças que olhem os escritos que existem por aí, nas lojas, nos ônibus, nas ruas, na televisão. Escreva algumas dessas coisas no quadro e leia-as para a turma.

Deixe as crianças cortarem letras, palavras e frases dos jornais velhos e não esqueça de mandá-las limpar o chão depois, para não criar problema na escola.

Todos os dias, leia em voz alta alguma coisa interessante: historinha, poesia, notícia de jornal, anedota, letra de música, adivinhações.

Mostre alguns tipos de coisas escritas que elas talvez não conheçam: um catálogo telefônico, um dicionário, um telegrama, uma carta, um bilhete, um livro de receitas de cozinha.

Desafie as crianças a pensar sobre a escrita e pense você também. Quando elas estiverem escrevendo, deixe-as perguntar ou pedir ajuda ao colega. Não se apavore se uma criança estiver comendo letra: até hoje não houve caso de indigestão alfabética. Acalme a diretora se ela estiver alarmada.

Invente sua própria cartilha. Use sua capacidade de observação para verificar o que funciona, qual o modo de ensinar que dá certo na sua turma. Leia e estude você também.

Desse ponto de vista, o direcionamento do trabalho do professor é determinante para que o aluno construa conhecimentos e adquira habilidades que o leve ao efetivo uso da leitura e da escrita no cotidiano. Promovendo sua inclusão e inserção no contexto sócio-histórico e cultural que está inserido.

Mas afinal, como trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula se as crianças ainda não são alfabetizadas ou apenas iniciaram o seu processo de alfabetização? Este é um dos questionamentos sempre presente nas discussões e reflexões de professores alfabetizadores.

Para explicar tal questão, Soares (2001, 2004) e Rojo (2009) afirmam que é possível participar de práticas de letramento no dia a dia, mesmo sem ter o domínio do sistema de escrita.

Dona Júlia e a filha Luiza de três anos estão esperando o ônibus na rodoviária. Um vendedor ambulante que é deficiente auditivo aproxima e lhes entrega um saquinho de cocadinhas em que há grampeado o seguinte bilhete: “Acabei de chegar de outro estado, vim tentar a vida aqui. Ainda não tenho emprego, por isso vendo cocadinhas para tirar o sustento da minha família. Custa apenas R\$ 2,00”. A mãe lê o bilhete para a filha, que pede para comprar o saquinho de cocadinhas - práticas de letramento.

Exemplo de práticas de letramento elaborado pela autora baseadas nos estudos de Rojo (2009).

Primeiro dia de aula da turma de alfabetização, a professora Laura entra na sala de aula. Ricardo que está sentado ao lado de sua mesa, vai até o cantinho de leitura, pega um livrinho de historinha e pede para que a professora leia para turma. Laura faz a roda da leitura e conta a historinha – práticas de letramento.

Exemplo de práticas de letramento elaborado pela autora baseada nos estudos de Rojo (2009).

Quando as crianças chegam à escola, mesmo antes de serem alfabetizadas, trazem consigo muitas informações e conhecimentos de seu meio social. Muitas já identificam rótulos de produtos de limpeza ou de produtos alimentícios devido acompanhar os pais nas compras domésticas. Algumas já sabem narrar histórias clássicas: *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *Rapunzel*, *Os três porquinhos* etc. por ser rotineiro o conto e reconto das narrativas antes de dormir. Outras ainda já sabem recitar poemas e cantar cantigas de rodas. Todas essas situações são práticas de letramento que elas vivenciaram ou vivenciam em seu convívio social.

A partir do momento em que o professor alfabetizador, por meio do diagnóstico inicial, conhece a turma deverá criar estratégias para o desenvolvimento das atividades de apropriação da leitura e da escrita convencional, utilizando os gêneros textuais mais apropriados para cada ocasião.

Segundo Silva (2008, p. 42), para alfabetizar na perspectiva do letramento alguns procedimentos relacionados à organização da prática pedagógica devem ser levados em consideração:

- i) Definir quais são os conteúdos a serem ensinados e de que forma eles devem ser organizados por meio de atividades.
- ii) Definir as formas de realização das atividades pelos alunos.
- iii) Definir as relações entre professor e aluno para organização do planejamento cotidiano.

O autor ainda apresenta um quadro de procedimentos pedagógicos que devem ser observados no planejamento das atividades que serão desenvolvidas em sala de aula.

Quadro 12 – Procedimentos didáticos para a organização das atividades

- |  |
|--|
| <p><b>1) QUANTO A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS</b></p> <p>i) Sequenciação e complexificação dos conteúdos</p> <p>ii) Variação do repertório das atividades</p> <p>iii) Articulação de capacidades linguísticas e de diferentes conteúdos</p> <p><b>2) QUANTO A TIPOLOGIA DAS ATIVIDADES</b></p> <p>i) Atividades abertas promovem a reflexão e/ou exigem negociação de pontos de vista ou a solução de problemas para serem realizadas.</p> <p>ii) Atividades fechadas: são realizadas individualmente e com autonomia</p> <p>iii) Atividades contextualizadas: são aquelas que se orientam pelos usos e funções sociais da escrita.</p> <p>iv) Atividades lúdicas que têm o caráter de jogos, brincadeiras e divertimentos.</p> <p><b>3) QUANTO AS FORMAS DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PELOS ALUNOS</b></p> <p>i) Formas diferenciadas: realização de atividades diferenciadas pelos alunos em um mesmo momento.</p> <p>ii) Formas coletivas: realização de uma atividade que envolve a participação de todos os alunos, de acordo com o patamar de aprendizagem em que cada um se encontra.</p> <p><b>4) QUANTO AO TIPO DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES DE PLANEJAMENTO</b></p> <p>i) Decisões coletivas sobre o planejamento</p> <p>ii) Avaliação e (re) definição das próximas tarefas.</p> |
|--|

Fonte: Silva (2008, p.43).

Diante das observações realizadas por Silva em relação ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas nas classes de alfabetização com a finalidade de alfabetizar letrando, ao se trabalhar com conteúdos como: identificação do alfabeto ou ordem alfabética ou a temática identidade é interessante que o professor desenvolva atividades que utilize o universo infantil. O professor poderá recorrer ao trabalho com o gênero lista confeccionando a lista nominal da turma, como também criar uma lista com as narrativas do cantinho da leitura.

No caso da produção textual, o reconto do conto é uma atividade prazerosa e significativa. O professor deverá contar uma história, de preferência uma história escolhida pelos alunos, mas que faça parte do acervo do cantinho da leitura. Os alunos irão recontar a história oralmente e o professor desempenhará a função de escriba, podendo escrever diretamente na lousa ou no papel cartaz, caso queira deixá-lo fixado em sala de aula.

Essa função de escriba desempenhada pelo professor é fundamental no início do processo formativo, pois “em uma situação de aprendizagem na qual os alunos ainda não dominam o sistema de escrita alfabético, faz-se necessário que o professor atue como mediador, seja lendo, seja registrando por escrito os textos produzidos oralmente pelos alunos” (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007 p. 98).

### 3.3 É possível alfabetizar letrando?

*[...] não temos o direito de submeter, mais uma vez, as crianças brasileiras a tentativas fracassadas de lhes dar acesso ao mundo da escrita e da leitura.*

Magda Soares

Com a introdução do letramento na prática pedagógica<sup>20</sup> da alfabetização, houve uma intensa mudança em relação à concepção do processo de ensino da leitura e da escrita em sala de aula. Essa nova concepção de alfabetização – alfabetizar e letrar – vai além do ensino fragmentado e descontextualizado, ancorado exclusivamente no ensino do código alfabético.

O modelo teórico-pedagógico do processo de alfabetização e letramento propõe o ensino do sistema de escrita alfabética associado à capacidade de fazer uso da leitura e da escrita nas atividades sociais, vindo ao encontro dos ideais de Soares que afirma que “o ideal é alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2001 p. 47).

A autora revela que,

*[...] letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Para isso, é importante compreender que há distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo. Ao mesmo tempo em que é fundamental entender que eles são indissociáveis e têm as suas especificidades, sem hierarquia ou cronologia: pode-se letrar antes de alfabetizar ou o contrário. (SOARES, 2003, p. 03)*

Muitos professores alfabetizadores ainda apresentam dificuldades em compreender o processo de alfabetizar e letrar no dia a dia da sala de aula, questionando: Como desenvolver o letramento dos alunos sem deixar de dar atenção ao processo de alfabetização? Qual é o melhor método para letrar? Não podemos a partir de agora, ensinar aos alunos as letras e as sílabas?

Em meio a essas dúvidas, os professores com receio de serem rotulados “tradicionais” modificam seu foco de trabalho abolindo certos conteúdos e ferramentas essenciais para o desenvolvimento do processo de alfabetização, perdendo, assim, sua especificidade.

---

<sup>20</sup>A prática pedagógica aqui é aportada na conceituação de Veiga (1989, p.16).

Outros, porém, acreditam que para alfabetizar letrando basta introduzir no ambiente alfabetizador os gêneros textuais. Com isso, na tentativa de acertar o caminho da alfabetização e do letramento vão fixando nas salas de aula diversos textos, rótulos, propagandas e panfletos de lojas e supermercados com a crença de que apenas com o contato diário dos alunos com esses materiais irão ser alfabetizados e letrados.

Santos e Albuquerque (2007, p. 97) esclarecem que para

[...] propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos, não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa.

Nessa linha de pensamento, Marinho (1998, p 77) ressalta que, de fato, é importante

[...] que a criança faça uso da língua escrita interagindo com uma multiplicidade de textos, mas, é importante também, uma explicitação das condições de transferência de alguns textos para o cotidiano da sala de aula, já que o texto, por si só, não garante o seu funcionamento ou as suas possibilidades de significação.

Rojo (2009, p. 107) argumenta que um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade de maneira ética, crítica e democrática. Mas, para fazer isso é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática:

- os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; como diria Souza – Santos (2005), assumindo seu papel cosmopolita;
- os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o desing etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (Moita, Lopes & Rojo, 2004);
- os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada: como afirmam Moita, Lopes & Rojo (2004: 37-38), é preciso levar em conta. (ROJO, 2009, p.107)

A análise realizada por Rojo em relação aos tipos de letramentos que devem ser trabalhados na escola propõe uma reflexão sobre os letramentos escolares predominantes em sala de aula, ao mesmo tempo sobre a prática pedagógica do professor diante deles.

Para Kleiman (1995, p. 20),

[...] a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso na escola. Já outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua-como lugar de trabalho -, mostram orientações de letramento muito diferentes.

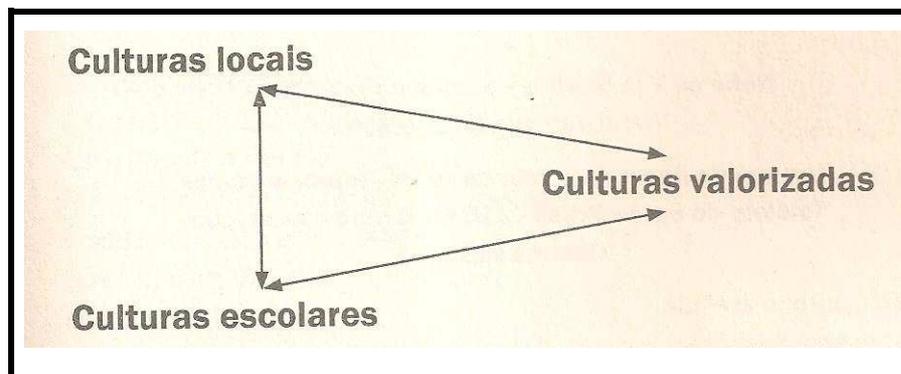
Reforçando a ideia apresentada por Kleiman, Rojo (2009, p. 108) aponta que:

O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não serão suficientes para ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento promovidos na escola.

A autora ainda justifica que essa realidade pode provocar conflito entre o que é valorizado no cotidiano dos alunos e desvalorizado pelas instituições escolares.

Portanto, é urgente e necessário que a escola estabeleça diálogos entre as diferentes culturas, da classe “A” à classe “Z”, de modo que todas sejam respeitadas, reconhecidas e valorizadas na esfera social-escola.

Figura 11 –Multiculturalismo e multi ou transletramentos



Fonte: Rojo (2009, p. 115).

É importante compreender que a instituição escolar pertence a um contexto sociocultural e que tem como objetivo ampliar as práticas e eventos de letramentos trazidos pelos alunos. Por essa razão, mais que ensinar a ler e a escrever o BE-A-BA, os alunos têm o direito de aprender a ler nas entrelinhas, tornado-se sujeitos amplamente letrados, capazes de exercer com autonomia sua cidadania. Sabemos que alfabetizar e letrar é um complexo desafio, porém um desafio possível.

## CAPÍTULO VI – ANÁLISES: DESVELANDO OS ENCONTROS E DESENCONTROS

*O que podemos desvelar?  
O que iremos confirmar ou descartar?  
Eis a questão!  
Desvelar, desvendar ou desenrolar?  
Um grande desafio irei buscar...*

Grazielle Aparecida

Neste sexto capítulo descreveremos os resultados das análises e interpretações, fundamentados nos dados coletados nos documentos pesquisados no Cefope; no questionário aplicado aos professores alfabetizadores durante o processo formativo e por meio da observação participante da prática pedagógica desses atores em sala de aula, sujeitos desta investigação.

A organização das análises e interpretação dos dados procurou responder primeiramente aos objetivos específicos delineados no início deste estudo para, posteriormente, chegar ao objetivo geral.

Na intenção de facilitar a compreensão dos dados, optamos por trazer, no início de cada etapa, os objetivos específicos e os procedimentos metodológicos empregados para delinear as análises a fim de não comprometer o entendimento do leitor, evitando o desgaste de ele ter que sempre voltar ao Capítulo 2 que aborda metodologia.

Levando-se em conta os argumentos postulados, este capítulo dispõe da seguinte configuração: (i) análise da proposta formativa do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização; (ii) análise do perfil pessoal e profissional dos professores alfabetizadores em formação, bem como análise dos motivos que levaram esses atores a buscar a formação continuada e os fatores intervenientes de acesso e permanência no curso de formação; (iii) análise da prática pedagógica do professor alfabetizador na perspectiva do alfabetizar letrando.

### 4.1 A proposta formativa do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização

O desejo de estudar, de pesquisar o curso de formação continuada Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização deveu-se ao fato de a pesquisadora ser professora alfabetizadora e estar envolvida no processo formativo, atuando como professora formadora.

Ensinar a ler, escrever, interpretar e produzir não é fácil, especialmente porque vivemos em uma sociedade letrada. As exigências profissionais em relação à prática pedagógica do professor alfabetizador na contemporaneidade são outras. Por essa razão, nas últimas décadas a formação inicial e continuada de professores foi alvo de discussões e reflexões em vários setores sociais.

O objetivo desta etapa é analisar a proposta formativa do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização, isto é, analisar o documento do projeto do curso. Para isso, aportamos em Bardin (2011) que trata a análise de documento como a representação do conteúdo que nele contém.

Iniciaremos a análise trazendo recortes do projeto que são relevantes para o entendimento da proposta formativa.

Na segunda página do projeto, a identidade formativa do curso é apresentada:

Este projeto apoia-se em um modelo formativo diferente do que vem sendo praticado há muito tempo no Brasil, que admite que ser professor é executar tarefas pensadas por outros. Busca-se nesta proposta possibilitar ao professor se ver como autor e ator do ato educativo e que o exercício docente não separa o pensar do agir. (Projeto Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização, 2013, p. 2).

Ao propor um modelo formativo diferente dos moldes anteriores de formação, moldes contemplados no Capítulo 3 deste estudo, os atores do Cefope buscam o resgate do protagonismo do professor. Esse protagonismo é caracterizado por Imbernón (2010, p. 41) como a “rearmada moral, intelectual e profissional dos professores sobre seu processo de trabalho, incluída a formação”.

O autor ainda explica que para pensar em uma formação inovadora para professores é necessário “potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo novas perspectivas e metodologias” (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

No que se refere à concepção de uma prática formativa reflexiva, o trecho em destaque mostra que a proposta do curso é possibilitar ao professor alfabetizador a reflexão sobre o processo educativo, sendo a docência é uma prática pensada. Esse contexto nos remete aos estudos de Almeida (2005) que assegura que a docência não se resume à aplicação de técnicas em sala de aula.

O objetivo geral do curso de formação foi delineado na seguinte intenção:

Capacitar, por meio de formação continuada, professores alfabetizadores acerca do alfabetizar letrando, na perspectiva da pesquisa-ação, proporcionando aprofundamento teórico-prático quanto aos processos, métodos, propostas e formas de intervenções significativas com discussões das práticas sociais de leitura e escrita, bem como dos processos de aquisição de leitura e de escrita das crianças. (Projeto Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização, 2013, p.3)

A equipe do Cefope foi muito coerente ao propor a formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva da pesquisa-ação por se tratar de uma formação baseada na reflexão-ação-reflexão. De acordo com Severino (2007), na pesquisa-ação os atores envolvidos irão compreender a realidade em que estão inseridos, identificando os problemas para, em seguida, buscar formas de intervenção que contribuam para a superação das dificuldades, visando sempre provocar mudanças no contexto pesquisado.

Assim sendo, os professores alfabetizadores em formação terão a oportunidade de aprofundamento teórico-prático do importante processo de alfabetizar e letrar.

Para nortear mais especificamente o processo formativo de professores alfabetizadores em Anápolis, foram traçados alguns objetivos específicos e estabelecidos o conteúdo programático que foi atendido e desenvolvido no decorrer da formação.

Quadro 13 – Objetivos específicos do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização

1.º Analisar o percurso de formação continuada do professor alfabetizador, relacionando-o com a própria prática pedagógica.
2.º Compreender e relacionar os conceitos de alfabetização e letramento;
3.º Reconhecer a leitura e a produção textual como modalidade da língua interrelacionadas na formação do aluno leitor e escritor.
4.º Reconhecer o uso das tecnologias educacionais e a Internet como ferramentas para o aprimoramento pessoal e profissional, aplicando-as à prática pedagógica no processo de alfabetizar letrando.
5.º Perceber a necessidade de um fazer pedagógico contextualizado e pautado na realidade do indivíduo em processo de alfabetização.
6.º Refletir sobre a linguagem humana tendo como fundamentação teórica as contribuições da linguística, da sociolinguística e da psicolinguística.
7.º Analisar, através da pesquisa-ação, as condições de produção e recepção da leitura nos espaços escolares segundo práticas pedagógicas assumidas pelos alfabetizadores acerca do ato de ler e de escrever no processo de formação de indivíduos letrados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do documento analisado do projeto do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização/2013.

Quadro 14 – Conteúdo programático do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização

MÓDULO I Temáticas	MÓDULO II Temáticas
1 Breve histórico da alfabetização e letramento.	1 A representação da linguagem e o processo de alfabetização: distinção entre código de transcrição e sistema de representação.
2 Psicogênese da Língua Escrita.	2 Definição de alfabetização e letramento.
3 O ensino da Língua: conceito e contribuições da linguística, da psicolinguística, da sociolinguística e psicogênese da língua escrita.	3 Fases da psicogênese da língua escrita – Elaboração e análise de diagnóstico.
4 Diversidade linguística e pluralidade cultural	4 O planejamento como instrumento da práxis pedagógica.
5 Estratégias de leitura.	5 As três avaliações: diagnóstica, formativa e somativa.
7 A linguagem e o ensino de português.	6 Organização social da classe ou formas de agrupamento – As possibilidades de agrupamentos produtivos frente aos diferentes saberes.
8 Dificuldade no processo de escolarização: distúrbios de aprendizagem ou de ensinagem: uma questão controversa.	7 Oficina – atividades diversificadas que atendem à heterogeneidade das turmas de alfabetização.
9 Definição e orientação para elaboração do memorial.	8 Oficina – possibilidades pedagógicas e interdisciplinares de leitura e escrita por meio de um tema.
	9 Oficinas – trabalho diversificado a partir dos níveis de escrita .
	10 Orientação e elaboração – memorial.
	11 Dislexia do desenvolvimento.
MÓDULO III Temáticas	MÓDULO IV Temáticas
1 A importância do estudo da formação do professor pesquisador.	1 Importância da pesquisa no cotidiano escolar.
2 Definição e orientação para a preparação do seminário.	2 Definição e orientação para escrita do artigo científico.
3 A leitura como prática social e a leitura que se pratica na escola.	3 Aprendizado do código escrito: base alfabética, ortografia, leitura e sua articulação com a produção textual e o processo de letramento.
4 Gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática entendendo a narração e a descrição.	4 Aprendizado das convenções, dos usos e das funções da escrita.
5 Reconhecendo os tipos e gêneros textuais e sua inter-relação.	5 Contribuição dos diferentes tipos e gêneros textuais para a produção de texto.
6 O desenvolvimento da produção textual na infância em diferentes gêneros textuais.	6 Produção textual e revisão textual.
7 Oficinas de leitura – gêneros textuais.	7 Oficinas de leitura – possibilidades de revisão textual.
8 Os desafios da prática pedagógica no ensino da língua escrita.	8 Reflexões sobre as práticas de linguagem oral, leitura e produção escrita.
9 Reflexões sobre as práticas de linguagem oral, leitura e produção escrita.	9 Orientação e elaboração – artigo científico.
10 Orientação e elaboração – memorial.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do documento analisado do projeto do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização/2013.

Entende-se que para um trabalho coerente e eficaz de formação continuada de professores alfabetizadores, os objetivos e o conteúdo programático devem estar em consonância. Na tentativa de verificar se existe essa articulação no projeto do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização, construímos o seguinte quadro:

Quadro 15 – Relação entre objetivos específicos e conteúdo programático

Objetivos específicos	Conteúdo programático	Módulo
1.º Analisar o percurso de formação continuada do professor alfabetizador, relacionando-o com a própria prática pedagógica.	A importância do estudo da formação do professor pesquisador.	III
	Importância da pesquisa no cotidiano escolar.	IV
2º Compreender e relacionar os conceitos de alfabetização e letramento.	Breve histórico da alfabetização e do letramento.	I
	Definição alfabetização e letramento.	II
	Fases da psicogênese da língua escrita – elaboração e análise de diagnóstico.	II
	A representação da linguagem e o processo de alfabetização: distinção entre código de transcrição e sistema de representação.	III
3º Reconhecer a leitura e a produção textual como modalidade da língua interrelacionadas na formação do aluno leitor e escritor.  7º Analisar, através da pesquisa-ação, as condições de produção e recepção da leitura nos espaços escolares segundo práticas pedagógicas assumidas pelos alfabetizadores acerca do ato de ler e de escrever no processo de formação de indivíduos letrados.	Reflexões sobre as práticas de linguagem oral, leitura e produção escrita.	III
	A leitura como prática social e a leitura que se pratica na escola.	III
	Estratégias de leitura.	I
	A linguagem e o ensino de Português.	I
	Gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática entendendo a narração, descrição...	III
	Reconhecendo os tipos e gêneros textuais e sua inter-relação.	III
	O desenvolvimento da produção textual na infância em diferentes gêneros textuais.	III

4º Reconhecer o uso das tecnologias educacionais e a Internet como ferramentas para o aprimoramento pessoal e profissional, aplicando-as à prática pedagógica no processo de alfabetizar letrando.	Não foi encontrada nenhuma temática relacionada ao objetivo.	—
5º Perceber a necessidade de um fazer pedagógico contextualizado e pautado na realidade do indivíduo em processo de alfabetização.	O planejamento como instrumento da práxis pedagógica.	II
	Organização social da classe ou formas de agrupamento – As possibilidades de agrupamentos produtivos frente aos diferentes saberes.	II
	Os desafios da prática pedagógica no ensino da língua escrita.	III
6º Refletir sobre a linguagem humana tendo como fundamentação teórica as contribuições da linguística, da sociolinguística e da psicolinguística.	O ensino da língua: conceito e contribuições da linguística, da psicolinguística, da sociolinguística e psicogênese da língua escrita.	I
	Diversidade linguística e pluralidade cultural.	I

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do documento analisado do projeto do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização.

Observa-se claramente no quadro 17 que existe uma estreita relação entre os objetivos específicos e conteúdo programático/temáticas, demonstrando coerência no que se pretende alcançar com a proposta formativa.

Com o objetivo específico 2, busca-se que os professores alfabetizadores em formação compreendam os conceitos de alfabetização e letramento. Para isso, nos módulos I, II e III são trabalhadas temáticas referentes ao assunto. Essa dinâmica sequencial de estudos possibilita ao professor o aprofundamento nessa área do conhecimento.

Os estudiosos selecionados para dar embasamento teórico nas discussões e reflexões sobre o assunto são as principais referências do país. Esses autores vêm contribuindo para mudança de paradigma na alfabetização escolar nas últimas décadas, sendo eles: Soares, Kleiman, Carvalho, Bortoni-Ricardo, Lemle, Ferreira, Teberosky e Cagliari (retirados da bibliografia do curso). Este fato reforça a intenção de formar professores alfabetizadores na perspectiva do letramento.

Para compreender o desenvolvimento do processo de alfabetizar e letrar não é suficiente ter apenas o domínio o campo da pedagogia. É preciso entender as influências e contribuições que as outras áreas do conhecimento como: a linguística, a sociolinguística e a psicolinguística fornecem a esse campo específico.

Nesse sentido, o objetivo específico 6 propõe refletir sobre a linguagem humana tendo como fundamentação teórica as contribuições da linguística, da sociolinguística e da psicolinguística, buscando subsídios em Bagno, Bortoni-Ricardo e Cagliari.

O reconhecimento das contribuições de outras áreas do conhecimento para o desenvolvimento da pedagogia, em especial da sociolinguística para a formação inicial e continuada de professores, está em conformidade com os apontamentos de Bortoni-Ricardo (2005) que salienta que essa área do conhecimento é pouco trabalhada nos cursos de pedagogia. Essa carência na formação também é sentida pelo professor alfabetizador em formação.

A Sociolinguística está muito presente na sala de aula, e apesar de ser um tema muito atual e importante, não tive o aprofundamento do tema na faculdade. Mas, a partir do momento que entrei na sala de aula, me deparei com muitas variações no uso da língua. (Professor alfabetizador em formação – C4)

Bortoni-Ricardo ainda destaca que a língua é uma atividade social, portanto, carrega características dos fenômenos sociais e linguísticos inerentes do contexto sócio-histórico e cultural. Dessa forma, é importante que no espaço formativo sejam refletidos mecanismos e estratégias que ampliem o desenvolvimento da competência comunicativa e linguísticas dos alunos.

Devemos levar o aluno a refletir que a língua de uma comunidade é uma atividade social e como qualquer atividade social está sujeita a normas e convenções de uso, isso não quer dizer que a forma que ele fala é errada, e sim não é adequada em determinados ambientes e ocasiões. (Professor alfabetizador em formação – C4)

A língua não é um sistema rígido e sem variações. Essas variações refletem diferenças de ordem social, cultural, geográfica. Cabe ao professor formular atividades que trabalhe com essas especificidades, aumentando o repertório comunicativo dos alunos. (Professor alfabetizador em formação – B6)

Quando o aluno chega à sala de aula já tem uma competência comunicativa bem desenvolvida, e o professor deve valorizar sua fala fazendo intervenções sutis, sem constrangê-lo, nem traumatizá-lo. Se não soubermos fazer uma intervenção correta, podemos causar um dano enorme no processo ensino-aprendizagem do aluno. Cabe ao professor sabedoria para fazer as intervenções de forma correta, observando o contexto da situação, convívio social, cultural e regional. (Professor Alfabetizador em formação – C4)

Sabemos que a criança chega à escola com um repertório próprio, impregnado de influências do ambiente onde passou toda sua vida: familiar, rua, vizinhança, amigos etc. Na escola ela encontra um mundo novo e diferente, com materiais impressos, literaturas e a linguagem empregada pela professora, ou seja, tudo é novo e diferente. Portanto, é muito importante o professor ter conhecimento das diferenças sociolinguísticas para não correr o risco de usar um trato inadequado com o aluno que fala diferente do desejado pela sociedade. A função da escola é ampliar a competência comunicativa dos alunos. (Professor alfabetizador em formação – C9)

Mas como organizar a didática da alfabetização na perspectiva do letramento? Os objetivos específicos 3, 5 e 7 respondem a questão quando propiciam a reflexão sobre um fazer pedagógico contextualizado através do reconhecimento da leitura e da produção textual como modalidade da língua, promovendo a formação de indivíduos letrados. Para isso, conta com os aportes teóricos de Solé, Lerner, Kaufman e Rodríguez, Barbosa, Curto; Morillo e Teixidó, Cocco e Hailer, Carvalho e Mendonça.

O entendimento de que o professor alfabetizador deve ser um professor pesquisador da própria prática pedagógica sustenta o objetivo específico 1, deixando explícito a intenção do curso de formação que é promover um trabalho pedagógico amparado na ação-reflexão-ação. Para isso ancora-se nos estudos de Pimenta que defende o estreitamento entre a pesquisa e o contexto escolar/sala de aula.

Apenas o objetivo 4 - Reconhecer o uso das tecnologias educacionais e a Internet como ferramentas para o aprimoramento pessoal e profissional, aplicando-as à prática pedagógica no processo de alfabetizar letrando, não se relacionou a nenhuma temática. Porém, a metodologia do curso ressalta o uso das TIC como uma fundamental ferramenta para a formação do professor alfabetizador.

Toda a dinâmica do trabalho estará envolvida em um processo de interação formadoras/professores cursistas, também por meio de um ambiente virtual (que poderá ser um *blog* ou outra ferramenta que se fizer conveniente de acordo com as necessidades apresentadas). Neste ambiente, as professoras cursistas terão acesso a conteúdos relacionados com a temática abordada no curso, como fonte de pesquisa. Além disso, este ambiente servirá de espaço para solidificar vínculo entre formadoras e professoras cursistas e entre eles nos momentos não presenciais, constituindo-se em mais um espaço para: sanar dúvidas surgidas durante o desenvolvimento das atividades propostas no curso; compartilhamento de experiências e de atividades criadas e desenvolvidas; espaço para debate de idéias; troca de informações e de aprofundamento de questões teóricas; interação entre os cursistas; indicações de conteúdos, bibliografia e sites. (Projeto Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização, 2013, p.3)

O curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização por estar estruturado nos moldes da pesquisa-ação transforma o espaço da formação em espaço de pesquisa e investigação. Assim sendo, ao término de cada módulo realiza-se o grupo focal com alguns professores alfabetizadores. Essa técnica de coleta de dados insere esses atores num contexto de discussão e problematização de um tema específico ou de vários temas, onde são levantadas informações, concepções, percepções, convicções sobre o processo formativo. Os

professores alfabetizadores passam a ser ouvidos e a formação passa a ser (re) pensada coletivamente.

Os atores envolvidos no processo investigado ganharão vez, voz e reconhecimento frente à realidade experienciada, por isso faz-se necessário a realização do grupo focal ao término de cada módulo, para que sejam gerados dados, informações percepções, reações, opiniões, sentimentos, atitudes e ideias sobre o curso, permitindo condições de tomada de consciência da realidade investigada e assim, proporcionar construções coletivas de superação das dificuldades encontradas, fortalecimento para ações realizadas e outras intervenções que se fizerem necessária. (Projeto Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização, 2013, p.11)

A inovação no processo formativo de professores alfabetizadores na rede municipal de ensino de Anápolis-Goiás, sustentada na flexibilidade da e na ação pedagógica, possibilita aos atores em formação compreender melhor o contexto da escola e da sala de aula. A organização curricular (conteúdo programático) do curso favorece a formação de um professor alfabetizador capaz de desempenhar metodologicamente a ação de alfabetizar e letrar. Nessa perspectiva, a formação docente torna-se um processo permanente de construção e reconstrução de conhecimento.

#### 4.2 Os professores alfabetizadores em formação

Os professores alfabetizadores são indivíduos de raças, crenças e culturas diferentes, entretanto buscam o mesmo ideal: fazer a diferença na vida de seus alunos. Por essa razão, mesmos desafiados a alfabetizar e letrar, esses atores não desistem, pois quando os alunos estão lendo, escrevendo, interpretando, produzindo textos e realizando cálculos matemáticos tem-se a feliz sensação de dever cumprido.

Esse é o sentimento de todos os professores que sonham, buscam e lutam por uma educação de qualidade nas escolas públicas brasileiras.

Para essa etapa do estudo propomos a identificação dos motivos que levaram os professores alfabetizadores a participar do curso de formação continuada Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização, além de relacionar e descrever os fatores que dificultaram o acesso e a permanência deles na formação, contemplando o segundo e o terceiro objetivos específicos.

Optamos por iniciar esta análise contextualizando algumas características profissionais e acadêmicas dos professores com a finalidade de facilitar a compreensão e a interpretação

dos dados posteriores. Utilizamos como instrumento de coleta de dados, nesta fase da pesquisa, o questionário.

Para elaborarmos o questionário nos pautamos em Severino (2007) e Gil (2002), que atestam que esse instrumento deve conter questões bem articuladas e pertinentes ao objeto de estudo, além de serem objetivas e claras, evitando provocar dúvidas e ambiguidades. Dentre as duas opções (questões abertas ou fechadas) sugeridas por Severino para a formulação do questionário, escolhemos por trabalhar com a primeira opção, isto é, com um questionário de questões abertas, pois assim os professores alfabetizadores em formação puderam, a partir de suas convicções e conhecimentos, elaborar suas respostas.

Outro aspecto fundamental defendido por Severino, que também observamos, foi a aplicação do questionário em uma turma piloto, ou seja, como trabalhamos com duas turmas, escolhemos a turma com menor número de professores alfabetizadores para realizar o pré-teste. Caso acontecesse algum fato negativo, poderíamos reorganizar ou reajustar o instrumento de coleta de dados.

Aplicamos o questionário em junho de 2012 quando os professores alfabetizadores em formação estavam terminando o módulo II do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização. Escolhemos propositalmente esse momento em função do tempo (um ano) de participação dos professores no curso, pois já havia passado o período de adaptação em relação à proposta formativa.

#### 4.2.1 Os professores alfabetizadores em formação: perfil acadêmico e profissional

Dos 36 professores alfabetizadores em formação das turmas pesquisadas, 34 declararam-se do sexo feminino e dois do sexo masculino. O intervalo de tempo apurado de experiência no magistério para esse grupo situa-se de menos de um ano a 24 anos, sendo que 78% dos professores têm cinco ou mais anos de experiência na profissão. Portanto, os sujeitos dessas turmas caracterizam-se pela predominância de mulheres com importante experiência na docência. A tabela 3 mostra a distribuição desses professores de acordo com sua área de atuação/função e ano em que lecionam.

Tabela 3 – Distribuição dos professores alfabetizadores em formação por área de atuação/função e ano que lecionam no ensino fundamental I

Ano em o professor leciona ou cargo	Quantidade de professores	(%)
Educação Infantil	1	3
1º ano do Ensino Fundamental	16	44
2º ano do Ensino Fundamental	9	25

3º ano do Ensino Fundamental	1	3
4º ano do Ensino Fundamental	0	0
5º ano do Ensino Fundamental	1	3
1ª e 2ª fase	2	6
Atendente Especializado Educacional	1	3
Coordenação pedagógica	4	11
Assessoria pedagógica	1	3

Fonte: Dados obtidos pelo questionário aplicado.

A maioria dos professores (25, ou seja, 69%) atua no 1º ou no 2º ano do ensino fundamental porque o curso é, prioritariamente, destinado a professores alfabetizadores, além de o município de Anápolis exigir que os professores atuantes em salas de alfabetização participem desse curso.

A presença de professores de educação infantil e dos 4º e 5º anos do ensino fundamental e de assessores pedagógicos deve-se ao fato de esses profissionais terem atuado em turmas de alfabetização em anos anteriores, quando cursaram o módulo I, e terem manifestado interesse em continuar participando do curso.

Todos eles possuem formação em Pedagogia. Além disso, seis professores têm uma segunda graduação, conforme mostra a tabela 4.

Tabela 4 – Formação acadêmica (graduação) dos profissionais em formação

Formação acadêmica	Quantidade de profissionais	Instituição
Pedagogia	13	UEG
	02	UVA
	06	UNIEVANGÉLICA
	02	UNOPAR
	01	ANHAGUERA
	01	ULBRA
	01	UNIMONTES
	01	ALFA
Normal Superior	02	FLA
Pedagogia/História	3	UNIEVANGELICA FAESP
Pedagogia/Letras	1	UEG/UVA
Pedagogia/Matemática	1	UEG/FAESP
Pedagogia/Psicologia	1	ANHAGUERA
Pedagogia/Educação Física	1	UEG/UVA

Fonte: Dados obtidos pelo questionário aplicado.

Aproximadamente 72% dos professores cursaram especialização evidenciando a busca pelo aprimoramento profissional.

Tabela 5 – Cursos de especialização feitos pelos profissionais em formação

Cursos de especialização	Quantidade de profissionais	Instituição
Psicopedagogia	01	UNIFAN
	02	APOGEU
	03	Faculdade Católica de Anápolis
	01	UNOPAR
	01	FABEC – GO
Gestão Educacional	03	Faculdade Católica de Anápolis
	01	UEG
	01	APOGEU
Gestão Escolar	01	FABEC - GO
Neuropedagogia	02	FABEC – GO
	01	FÊNIX
Administração Educacional	03	UNIVERSO
Língua Portuguesa e Literatura	01	UEG
Orientação Educacional	01	UNIVERSO
Educação Infantil	01	Faculdade Católica de Anápolis
Educação Especial	01	APOGEU
Métodos e Técnicas de Ensino	01	UNIVERSO
Teorias e Técnicas em Psicanálise	01	UNIP

Fonte: Dados obtidos pelo questionário aplicado.

Esses dados revelam aspectos importantes referentes à formação dos professores pesquisados. Dos 26 cursos de especialização, 25 são em áreas relacionadas à educação, possibilitando inferir que existe uma disposição para buscar a formação continuada e permanecer na profissão. Embora atuem majoritariamente em salas de alfabetização, nenhum deles especializou-se em alfabetização e letramento. Essa constatação aponta para a necessidade de cursos de formação voltados a temas de alfabetização e letramento, cujos conteúdos sejam amplamente abordados e que envolvam reflexão sobre as experiências vividas.

Como vimos na tabela 4, mais da metade (16) dos professores alfabetizadores graduaram-se em pedagogia em universidade pública, no caso a Universidade Estadual de

Goiás (UEG). No entanto, em relação aos cursos de especialização, 24 foram realizados em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares, o que denota o grande esforço a ser feito pelas esferas do governo se quiser alcançar a estratégia 16.1 do PNE 2010/2020, que ressalva:

16.1 Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Em relação à participação em cursos de formação continuada - aprimoramento, cinco professores haviam participado somente do módulo I do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização, todos eles com 3 anos ou menos de experiência no magistério. Os outros 28 professores fizeram cursos variados, como o Profa, Libras, Educação Inclusiva, Pró-Letramento em Matemática, Educação Infantil, Psicomotricidade e PCN em Ação. Esses cursos foram ofertados pela Semed via Cefope. Apenas (03) três professores recorreram a IES privadas.

Nota-se que nesse grupo de professores, apesar da ausência do custeio público para os cursos de especialização, há preponderância da presença do ensino público nos cursos de formação continuada, articulando assim a formação inicial e a continuada, “promovendo o desenvolvimento profissional permanente dos professores” como preceituam Ferreira, Albuquerque e Leal (2007, p. 104).

#### 4.3 O desejo de busca na/pela formação continuada versus fatores intervenientes no ingresso e na permanência no curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização

*A conquista é um desafio somente alcançado por aqueles que são idealistas e perseverantes, que ao cair se levantam que ao chorar buscam razões para continuar a caminhada. Assim são os professores alfabetizadores.*

Grazielle Aparecida

Ao analisar os dados obtidos na pesquisa, identificamos duas categorias de fatores que influenciaram o acesso e a permanência dos professores no curso de formação em estudo, os fatores facilitadores e os fatores dificultadores. Essas categorias, por sua vez, foram subcategorizadas em três ordens de fatores: institucionais, profissionais e pessoais.

Tabela 6 – Fatores que favorecem o ingresso e a permanência dos professores no curso de formação continuada.

Fatores que FAVORECEM a busca pela formação continuada		
Ordens	Ocorrências (*)	%
<b>Institucionais</b>		
Competência dos formadores	08	22
Currículo do curso	7	19
Qualidade do curso	4	11
Gratuidade do curso	3	8
Titulação para progressão profissional	12	33
Frequência semanal dos encontros	1	3
<b>Profissionais</b>		
Busca por conhecimento e aprimoramento profissional	25	69
Troca de experiências entre os profissionais da educação	13	36
Incentivo de coordenadores pedagógicos	4	11
Exigência para continuar no ciclo de alfabetização	3	8
<b>Pessoais</b>		
Incentivo dos familiares para o crescimento profissional	10	28
Compreensão da família	10	28
Os familiares ajudam no cuidado com os filhos	7	19
O fato de o esposo levar e pegar a professora/cursista ao curso	3	8
Convivência agradável entre os professores/cursistas	3	8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados coletados em questionário.

(\*) A quantidade de ocorrências não corresponde à quantidade de professores que responderam o questionário. Alguns deram mais de uma resposta a cada pergunta. Outros não responderam algumas.

Em relação a fatores de ordem institucional, o incentivo mais mencionado foi à certificação/titulação de participação no curso que implica gratificação de titularidade prevista no Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, Lei Complementar nº 211, de 22 de dezembro de 2009.

Art. 60: Será concedida ao professor público municipal estável que estiver atuando no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, cumprido integralmente o estágio probatório no desempenho das funções de docência, gratificação de titularidade, mediante a apresentação de certificado ou certificados de aprimoramento, aperfeiçoamento profissional ou pós – graduação na área educacional ou na sua área de formação.

Então, a titulação é um incentivo à busca pela formação porque pode assegurar melhor remuneração. Constatase também que a procura e a permanência no curso ancoram-se em critérios de qualidade. Esse anseio está em consonância com Almeida (2005), uma vez que os professores buscam não só técnicas de aplicação ou transmissão de conteúdo, mas uma formação que dê conta da complexidade do contexto da prática concreta.

Ressalta-se que a busca por aprimoramento reflete uma concepção clássica de formação continuada, que a compreende como um meio de alcançar níveis mais elevados de conhecimentos (PRADA, 1997).

A busca pelo curso foi pelo aprimoramento dos conhecimentos e por estar iniciando na alfabetização. (Professor alfabetizador em formação – B14)

Para aprimorar meu trabalho com a alfabetização. (Professor alfabetizador em formação - B6)

Buscar novos conhecimentos e novas práticas para o saber pedagógico. (Professor alfabetizador em formação - B3)

Aprimorar e trocar conhecimentos e experiências sobre alfabetização e letramento. (Professor alfabetizador em formação - B13)

A busca pelo curso foi pelo aprimoramento dos conhecimentos e por estar iniciando na alfabetização. (Professor alfabetizador em formação - B14)

Outro fator motivador do acesso dos professores no curso de formação é o fato de ser gratuito, o que está em consonância com a LDB 9.394/96 que reconhece a necessidade de facilitar o acesso à formação continuada.

Quanto à ordem profissional, o fator preponderante para a busca do curso é a expectativa de melhorar a qualidade das aulas, aprofundar conhecimentos necessários à prática pedagógica na alfabetização, compreender melhor os métodos de ensino de alfabetização. Isso indica a compreensão da necessidade atual de refletir sobre as diferentes metodologias pedagógicas que convivem nas escolas e se consubstanciam nas práticas dos professores.

Compreender melhor o processo de alfabetização, aumentar os conhecimentos nesta área e aprimorar minha prática em sala de aula. (Professor alfabetizador em formação - C5)

Busquei porque creio que é muito importante estar preparada e habilitada para fazer o melhor utilizando as ferramentas pedagógicas. (Professor alfabetizador em formação - B16)

Buscando sempre promover aulas mais criativas e ter embasamento teórico nas atividades realizadas. (Professor alfabetizador em formação - C18).

Procurar por aperfeiçoamento profissional também se justifica pela necessidade de adquirir autonomia na tomada de decisões e no saber como agir nas adversidades do cotidiano escolar. Segundo Silva (2007, p. 67), “compreender e atuar sobre os problemas [...] faz com que o professor amplie os seus saberes num processo de formação continuada, no sentido de construção e reconstrução da própria prática”. Os professores mostram entender o significado da formação continuada como elemento articulador entre a formação inicial e as necessidades atuais, já que o contato com novas informações e teorias da área da alfabetização possibilita a ação reflexiva sobre a própria prática pedagógica.

O professor deve ser um profissional que estuda, que reflete, que pesquisa. Ele lida com o conhecimento humano e isso é muito complexo, tem que estar preparado para desenvolver bem a sua função e para isso ele tem que estar sempre em formação, estudando, se aperfeiçoando. (Professor alfabetizador em formação - C19)

Um educador nunca para de estudar, é importante buscar aprimorar conhecimentos, conhecer novos conceitos, pessoas, trocar informações. (Professor alfabetizador em formação - C11)

O principal incentivo é a conscientização a respeito dos resultados alcançados com os alunos. (Professor alfabetizador em formação - C5)

Trevizan (2008) aponta que, ao trocar experiência com os pares, o professor encontra soluções e alternativas para os problemas da profissão, e ainda ameniza a exaustão emocional que impossibilita a satisfação com o trabalho.

...é um momento que tenho para trazer minhas dificuldades e também experiências para trocar com colegas e formadora. (Professor alfabetizador em formação - B5)

Quanto a fatores de ordem pessoal, a ajuda de familiares como circunstância de apoio é fundamental para participação no curso, bem como o incentivo de colegas são valorizados.

Aproximadamente 82% dos professores disseram que receberam algum tipo de ajuda familiar, o que favoreceu o engajamento no curso de formação.

Minha família me incentiva bastante sempre lembrando da importância dos estudos. (Professor alfabetizador em formação - C5)

Meu marido cuida das minhas filhas na minha ausência e minhas filhas que entendem que é necessária essa minha ausência. (Professor alfabetizador em formação - C15)

Colegas que já fizeram o curso comentam o quanto aprenderam com ele. (Professor alfabetizador em formação - B9)

A tabela 7 anuncia os *fatores* dificultadores, segunda categoria de análise.

Tabela 7 – Fatores que dificultam o ingresso e a permanência dos professores no curso de formação continuada

Fatores que DIFICULTAM a busca pela formação continuada	
Ordem	Ocorrências (*)
<b>Institucionais</b>	
Dia e hora do curso	04
Exigências do curso	03
<b>Profissionais</b>	
Jornada de trabalho extensa ou cansativa	9
Não atuar no ciclo de alfabetização	2
Desestímulo de alguns professores	1
<b>Pessoais</b>	
Cuidado com os filhos	9
Morar distante do Centro de Formação	2
Reclamações do cônjuge	2

(\*) A quantidade de ocorrências não corresponde à quantidade de professores que responderam o questionário. Alguns deram mais de uma resposta a cada pergunta. Outros não responderam.

A tabela demonstra que os fatores que dificultam o acesso e a permanência do professor no curso de formação continuada estão relacionados, formando uma cadeia, ou seja, um fator leva a outro. Observa-se que o fator tempo é uma dificuldade que perpassa os âmbitos institucional, profissional e pessoal e pode dificultar o acesso ao curso (aulas à noite uma vez por semana – institucional); depois de uma jornada de trabalho cansativa (profissional); o que provoca a ausência do lar e do convívio com a família, gerando algumas reclamações por parte dos familiares (pessoal).

Ao serem questionados sobre a existência de algum fator que quase os impediram de participar do curso, alguns professores alfabetizadores em formação declararam:

A falta de tempo, o excesso de trabalho diário. Aos poucos vamos nos adequando e encaixando as atividades e o convívio [...], quando percebemos, o tempo já passou. (Professor alfabetizador em formação - C11)

Trabalho o dia todo, tenho quatro filhos para criar e não tenho nenhum familiar próximo para colaborar com o cuidado deles. É sempre muito angustiante saber que eles estão só. (Professor alfabetizador em formação - B3)

Meu esposo fica bravo, ele pede para eu parar, manda eu pensar nos meninos (trabalho o dia inteiro) e diz que não haverá recompensa... Mas sei que vai!!! (Professor alfabetizador em formação - B2)

Disponibilidade de tempo para os estudos. Tenho procurado adequar meus horários e ter uma certa disciplina. (Professor alfabetizador em formação - B5)

A minha principal dificuldade é de deixar meu filho, pois trabalho o dia inteiro e à noite é o único momento que podemos estar juntos, conversar. (Professor alfabetizador em formação - B7)

As considerações acima têm implicações significativas na luta pela garantia do direito previsto no Artigo 67 da LDB 9.393/96 que assegura dentre outros:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

Analisando os apontamentos gerais descritos pelos professores alfabetizadores em relação à participação no curso *Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização*, verifica-se que esses atores apontaram mais fatores que favorecem o acesso e a permanência nesse curso de formação continuada, resultado coerente com o fato de estarem frequentando o curso (módulo II) e da expectativa manifestada por eles de aprimoramento profissional com a consequente melhoria dos processos de aprendizagem em sala de aula.

Diante das considerações arroladas nessa seção, é importante destacar que continuamos a pesquisa no primeiro semestre de 2013 com o intuito de acompanhar as turmas em relação à frequência e participação nas atividades do quarto módulo, módulo final do curso. Verificamos que havia ocorrido uma significativa evasão dos professores alfabetizadores em formação, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 8 – Número de professores alfabetizadores participantes do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização

Ano	Número de turmas por módulo	Número de professores alfabetizadores matriculados	Número de professores alfabetizadores que concluíram o módulo	Número de professores alfabetizadores que não concluíram o módulo
2010 2º semestre	Módulo I 04	136	103	33
	Módulo II 02	52	48	04
2011 1º semestre	Módulo I 04	109	92	17
	Módulo II 01	27	22	05
	Módulo III 02	41	32	09
2011 2º semestre	Módulo I 06	175	129	46
	Módulo II 04	105	84	21
	Módulo IV 01	31	27	04
2012 1º semestre	Módulo I 01	38	21	17
	Módulo II 03	113	73	40
	Módulo III 02	70	53	17
2012 2º semestre	Módulo I 01	33	18	15
	Módulo II 01	33	15	18
	Módulo III 02	68	49	19
	Módulo IV 02	57	44	13
2013 1º semestre	Módulo I 01	22	07	15
	Módulo II 01	21	08	13
	Módulo IV 01	23	13	10
2013 2º semestre	Módulo I 01	23	08	15

Fonte: Centro de Formação dos Profissionais em Educação (Cefope), jan.2014.

O motivo ou justificativa apresentado pela maioria dos professores alfabetizadores em relação à desistência do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização, um curso que eles mesmos acreditavam e reconheciam sua importância, foi à obrigatoriedade em participar do Pnaic. Tal fato tornou impossível a participação nos dois cursos, devido aos fatores dificultadores já apresentados.

Entende-se que no decorrer de 2012, quando foi realizada a proposta para a formação continuada de professores alfabetizadores em âmbito nacional, o Pnaic, poderia ter sido feito um esforço, um planejamento, um acordo, uma estratégia entre os atores do Cefope e os atores da Semed que ficaram responsáveis pela coordenação do curso na rede de ensino.

Essa iniciativa poderia ter criado mecanismos de agrupamento das propostas formativas, pois ambas assemelham-se e buscam o mesmo objetivo: promover uma formação continuada de professores alfabetizadores ancorada na reflexão da prática pedagógica, na reflexão entre teoria e a prática (a práxis docente), na prática de alfabetizar e letrar.

Tanto o curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização quanto o Pnaic buscam a integração ativa dos professores no processo, vislumbrando mudanças no fazer pedagógico em relação à alfabetização e ao letramento. Assim sendo, poderia ter-se evitado o alto índice de evasão e dado continuidade ao processo formativo já iniciado.

#### 4.4 Alfabetizar e letrar é só começar: experiências bem-sucedidas em sala de aula

Para pensarmos em uma formação do educando consistente e adequada a cada nível de ensino é importante inicialmente considerar a formação recebida/ofertada nos primeiros anos do ensino fundamental – ciclo de alfabetização –, como fator determinante para o sucesso ou o não sucesso do educando na vida acadêmica.

Esse julgamento nos remete a um ponto essencial: à necessidade da consolidação de um processo de alfabetização pleno. Em nossa realidade educacional constatamos que um índice considerável de crianças conclui os três primeiros anos do ensino fundamental sem dominar o sistema alfabético de escrita, a leitura fluente e a produção de textos, mesmo tendo condições de aprender e se desenvolver, fato que compromete seriamente o seu futuro escolar e social.

O fracasso na alfabetização de crianças está diretamente associado, entre outros fatores, ao planejamento e à organização das práticas de ensino da língua escrita. Compreendemos a prática de ensino como uma ação intencional que tem como objetivo

alcançar determinados fins, apoiada sempre na reflexão da dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

Ainda que alguns professores alfabetizadores afirmem que conhecem muito bem a realidade das classes de alfabetização devido aos anos de experiência, percebemos que as realidades não são homogêneas, e que o processo de ensinar a ler e a escrever é singular, não se reproduz e, na maioria das vezes, é imprevisível. Por esse e outros motivos que o professor alfabetizador deve ser o protagonista de seu trabalho, o agente condutor desse processo ,adequando às situações de ensino e aprendizagem a cada realidade trabalhada.

Para alfabetizar letrando é fundamental que o professor adote certas atitudes de maneira que a prática pedagógica seja direcionada no sentido de promover a formação do educando, não se limitando à decodificação e à codificação do código escrito. Espera-se, com isso, que o aluno consiga inserir-se efetivamente nas ações sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Analisaremos a seguir como professoras alfabetizadoras planejaram e organizaram situações de aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula, nas quais os aspectos relacionados à alfabetização e ao letramento foram abordados.

Esta etapa do processo de análise e interpretação dos dados tem como eixo norteador o quarto objetivo específico que propõe: verificar se os professores alfabetizadores em formação fazem a transposição didática dos conhecimentos teóricos construídos durante o curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização para sua prática pedagógica.

Ressaltamos que esta foi a etapa final de coleta de dados. Para responder ao objetivo traçado, fomos para o que determinamos de pesquisa campo 2, sendo realizada junto ao professor alfabetizador. A opção de pesquisar o contexto onde os fenômenos ocorrem, sustenta-se em Severino (2007). O autor defende que a coleta de dados na pesquisa campo deve acontecer em seu ambiente próprio, no nosso caso “a sala de aula”. Assim, a coleta foi realizada nas condições naturais do objeto estudado.

A observação dos fenômenos em sala de aula aconteceu por meio da observação participante, isto é, na interação entre pesquisadora, professoras alfabetizadoras e alunos. A interação entre as professoras alfabetizadoras e a pesquisadora iniciou-se no planejamento, na elaboração das sequências didáticas que foram trabalhadas em sala de aula.

#### 4.4.1 Alfabetizar letrando a partir da literatura infantil: Os contos infantis na sala de aula – Conte, reconte e encante seus alunos

As sequências didáticas que serão apresentadas foram desenvolvidas por professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação de Anápolis, Goiás, no decorrer do segundo semestre de 2013. O fato de as professoras alfabetizadoras, sujeitos colaboradores desta pesquisa, terem contado com a constante colaboração e o apoio da professora pesquisadora configura o que defendemos no início de pesquisa de caráter colaborativo.

Partimos do princípio de que o trabalho com a literatura infantil no ciclo de alfabetização promove importantes contribuições para o processo de aquisição da leitura e da escrita. Conscientes disso, as professoras alfabetizadoras sempre adotam a literatura infantil narrada nos diferentes gêneros textuais em sua prática pedagógica. Por isso, o ambiente alfabetizador das salas de aula conta com diversos portadores de textos: calendário, mapas, livros de receitas, fábulas, poesias, gibis etc. para melhor compreensão da função social da leitura e escrita pelos alunos. Todos os dias as professoras trabalham com momento da leitura, ora lida, ora contada, ora gravada em CD ou DVD.

Figura 12 – Ambiente Alfabetizador das salas de alfabetização



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

É importante esclarecer que as professoras alfabetizadoras desenvolvem o trabalho de alfabetização e letramento com a mesma turma por dois anos seguidos. Essa dinâmica organizacional foi implantada pela Semed determinando que o professor alfabetizador tem o compromisso de permanecer com a mesma turma durante o “ciclo de alfabetização”.

Nos exemplos que serão apresentados, essa dinâmica de trabalho foi positiva para ambos os atores, pois as professoras alfabetizadoras identificaram-se com os alunos e os alunos com as professoras. A cumplicidade entre eles permitiu que o trabalho pedagógico tornasse prazeroso e significativo a cada dia.

As professoras alfabetizadoras sempre demonstraram preocupação quanto à organização do trabalho pedagógico, sendo bastante criteriosas no planejamento das atividades que foram desenvolvidas em sala de aula.

Para elaborar e sistematizar as atividades, elas primeiramente levaram em consideração a realidade de seus alunos, fator primordial para a articulação dos procedimentos didáticos de cada aula planejada. O que evitou a elaboração de atividades que ficassem aquém ou além do nível de conhecimento da turma.

A partir desse entendimento, as sequências didáticas foram planejadas respeitando os seguintes critérios: seleção dos conteúdos, tipos de atividades, formas de aplicação das atividades, formas de realização pelos alunos e formas de avaliação da aprendizagem. Esse planejamento da prática pedagógica ampara-se nos estudos de Silva (2008) que considera importante a reflexão do professor sobre a organização das atividades de ensino que serão desenvolvidas em sala de aula.

Toda essa dinâmica de organização da prática pedagógica das professoras esteve respaldada no desejo de conduzir o processo de ensino da língua não apenas como um ato mecânico e sem sentido, mas de formar sujeitos capazes de atuar em diversos contextos sociais em que as habilidades de leitura e escrita forem exigidas.

Dessa forma, entende-se que existe a preocupação das professoras com a alfabetização e o letramento, e que esses processos acontecem respectivamente em sala de aula, propostas defendidas por Soares (2001, 2003, 2004), Freire (1991), Santos e Albuquerque (2007), Rojo (2009) e Marinho (1998).

O trabalho de alfabetização e letramento por meio do gênero textual conto infantil, realizado pelas professoras, não foi um pretexto para trabalhar a alfabetização pura. Sua intencionalidade foi promover vivências de leitura e escrita contextualizada, real e significativa, associando o encanto do conto às situações reais do cotidiano, proposta defendida por Santos e Albuquerque (2007).

As atividades de leitura propostas pelas professoras não se limitaram ao ensino da habilidade de decodificação. Elas tinham a inquietação de desenvolver junto ao trabalho de leitura, a oralidade. Por entenderem que o desenvolvimento da língua oral também se ensina em sala de aula, ampliando assim o repertório, a competência linguística e comunicativa do educando conforme ressaltam Bortoni–Ricardo (1999, 2005) e Antunes (2002).

Apresentaremos a seguir as sequências didáticas e os quadros sínteses detalhando os eixos de ensino, o passo a passo e os materiais didáticos utilizados em cada aula. Além de expor algumas observações e considerações referentes à prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, aspectos diferenciais durante o processo de alfabetizar e letrar.

#### 4.4.2 Se criança governasse o mundo – Sequência didática I e II

As sequências didáticas I e II foram desenvolvidas com crianças de 6/7 anos do 2º ano de uma escola municipal de Anápolis-Goiás. A escola situa-se na região norte da cidade, considerada uma região violenta pelos altos índices de criminalidade. As atividades aconteceram no segundo semestre de 2013 em uma turma com 25 alunos. Dos vinte e cinco alunos, apenas um não estava no nível de escrita alfabética.

A escolha pelo conto infantil *Se criança governasse o mundo*, de Marcelo Xavier, não foi casual. Como a professora estava trabalhando a temática Direito das crianças, buscou-se um conto que se relacionasse ao tema e que abarcasse os conteúdos previstos nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, educação religiosa e artes. Além de apresentar de maneira encantadora e lúdica a história narrada.

#### SEQUÊNCIA DIDÁTICA I e II

**Objetivo geral:** explorar o conto infantil *Se criança governasse o mundo*, compreendendo as características de construção desse gênero, bem como vivenciando o prazer e a ludicidade proporcionado por essa narrativa.

**Objetivos específicos:**

- Realizar leitura por prazer do conto *Se criança governasse o mundo*.
- Ativar conhecimentos prévios sobre o gênero literário conto.
- (Re) conhecer as características do gênero conto.
- Mobilizar estratégias de leitura: antecipação e levantamento de hipóteses sobre o enredo do conto.
- Produzir outros gêneros textuais como lista e notícia por meio do conto estudado.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA I

Acolhida e momento de leitura: Se criança governasse o mundo...

Autor: Marcelo Xavier

Editora: Formato

Fotografia: Sylvio Coutinho.

Roda de Conversa: Conversaremos sobre o livro, seu assunto principal, suas características e formas. Farei a exploração desde a capa, contracapa e imagens do livro, questionando sobre o que eles acham e pedindo a sua opinião, explorando dessa forma a oralidade. Faremos uma lista dos principais assuntos citados no livro para que os alunos possam registrar posteriormente.



Registro Literário: Registraremos no caderno de Língua Portuguesa o nome do livro, autor, fotógrafo e os assuntos principais do livro.

#### Registro Literário

Livro: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

Fotógrafo: \_\_\_\_\_

Atividade 1: Exploração do título.

1. Coloque em ordem o título do livro que ouvimos a história:

SE CRIANÇA GOVERNASSE O MUNDO...

2. Agora vamos responder com atenção sobre o título do livro:

- a) Quantas palavras tem o título? \_\_\_\_\_
- b) Quantas vogais? \_\_\_\_\_
- c) Quantas consoantes? \_\_\_\_\_
- d) Qual é a maior palavra? \_\_\_\_\_

3. Qual seria a sua primeira atitude se você fosse governar o mundo. Não se esqueça de ilustrá-la abaixo:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quadro 16 – Síntese: Sequência didática I

Eixos de ensino	Passo a passo	Material didático
<b>Leitura Oralidade</b>	1º momento: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e conversa sobre o conto, seu assunto principal, suas características e formas.</li> <li>• Exploração visual do livro: capa, contracapa e imagens do livro.</li> </ul>	Livro Infantil <i>Se criança governasse o mundo</i> – Marcelo Xavier
<b>Leitura Escrita Produção</b>	2º momento: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de lista coletiva sobre os assuntos tratados no livro.</li> </ul>	Quadro/giz Caderno/lápis/borracha
<b>Análise linguística</b>	3º momento <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade escrita sobre as características do livro trabalhado com reflexão sobre o sistema de escrito alfabético, separação de sílabas e produção de frases.</li> </ul>	Atividade xerocada

Fonte: Elaboração própria a partir da observação em sala de aula – out. 2013.

- **Algumas observações**

a) **Eixo leitura e oralidade:** No momento da acolhida, a leitura tornou-se “mágica”, a professora criou um clima especial de curiosidade sobre o livro. O que tornou a atividade mais interessante para os alunos, proporcionando um mergulho na narrativa.

No período em que precedeu o conto da história, a professora suscitou por meio de perguntas prévias o levantamento de hipóteses sobre a temática, permitindo aos alunos que fizessem antecipações, prevendo algumas ações que poderiam acontecer no decorrer do conto.

Esse foi um momento muito rico, pois os alunos puderam expressar suas opiniões concordando ou não com a opinião do colega, aguçando também a imaginação. Em seguida, na roda de conversa, os alunos puderam dialogar com a professora sobre a confirmação ou não das hipóteses levantadas.

b) **Eixo leitura, escrita e produção:** A atividade de construção da lista com os principais assuntos trabalhados no livro foi coletiva. Os alunos entraram em contato com mais um gênero textual, gênero muito usual no dia a dia.

Antes da produção escrita da lista, a professora realizou uma breve explicação sobre a finalidade, a funcionalidade e as características desse gênero, reforçando o conteúdo já

trabalhado em sala de aula. Este momento foi muito proveitoso, os alunos lembraram até da lista de aniversário de uma coleguinha da turma produzida por eles.

No momento da construção da lista, a professora foi a escriba, porém os alunos foram dizendo como se escreve cada palavra, destacando letras iniciais, finais, sílabas (consoante + vogal, vogal + vogal), quantidade de letras e sílabas, a palavra maior e a menor, semelhanças e diferenças na escrita das palavras. Essa análise linguística permitiu aos alunos uma maior reflexão e compreensão do sistema de escrita alfabética.

Todos os alunos participaram ativamente da atividade, especialmente o aluno ainda não alfabético, inclusive indicando um assunto para compor a lista. Na hora da escrita do assunto, este aluno foi ajudado pelos colegas.

**c) Análise linguística:** Após todo trabalho coletivo realizado, os alunos foram desafiados a resolver individualmente a atividade escrita que estava xerocada. Logo na questão 1 foram provocados a organizar o título do conto infantil que estava escrito sem espaços entre as palavras.

Essa atividade exigiu que os alunos refletissem sobre as regras do sistema de escrita: como as palavras são ordenadas em uma frase, onde começa e termina. Alguns alunos tiveram dificuldade em entender que algumas palavras são compostas por uma ou duas letras apenas, como no caso das palavras “SE” e “O”.

Quando os alunos buscavam a intervenção da professora eram convidados a pronunciar novamente o título do conto. Essa era uma das pistas de aprendizagem que a professora utilizava.

A questão 2 estava ligada diretamente à questão 1, uma vez que foi uma análise mais detalhada do título. Todas as respostas dependiam da reescrita do título. Os alunos ficaram apreensivos com a questão quando percebiam que suas respostas se diferenciavam. Nessa questão foram trabalhadas as letras do alfabeto, vogais, consoantes e numerais de forma contextualizada e significativa.

A questão 3 foi bem subjetiva por ser uma questão aberta. Os alunos puderam expressar sua opinião usando a linguagem escrita e imagética. A produção escrita exigiu que os alunos lançassem mão de seus conhecimentos quanto à estrutura de uma frase (letra maiúscula, minúscula e pontuação). Foi um momento também que puderam abusar da criatividade e da imaginação para escrever e ilustrar.

Quando terminavam a elaboração da “atitude como governador do mundo”, as crianças iam até a mesa da professora para verificar se escreveram corretamente. A

intervenção individual permitiu que cada um avançasse na aprendizagem da tecnologia da escrita.

Para finalizar a atividade, foi realizada a correção coletiva no quadro, onde todos novamente se envolveram. No decorrer da correção, a professora pontuou alguns questionamentos referentes às atitudes que os alunos iriam tomar se governassem o mundo, oportunizando, assim, mais um momento de diálogo.

- ✓ Será que sua atitude iria promover o bem no mundo?
- ✓ Quais seriam os benefícios dessa atitude para as pessoas?
- ✓ Se fosse hoje, essa atitude promoveria uma vida melhor para as pessoas?

Nessa interação, os alunos tiveram a oportunidade de avaliar suas respostas e as dos colegas, fazer a correção ortográfica, refletir sobre o erro e a partir dele construir novos conhecimentos.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA II

**Acolhida:** Vídeo do livro *Se criança governasse o mundo...*

#### Produção e Revisão Textual:

Observe esta imagem e veja se as crianças estão noticiando algo do seu interesse.

Se você governasse o mundo quais seriam as suas notícias?

Escreva abaixo e ilustre-as:

---



---



---



---



Atividade 2: A sala será dividida em cinco grupos. Cada grupo escolherá uma página do livro para que façam a reprodução das ilustrações com massinha de modelar.

Quadro 17 - Síntese: Sequência didática II

Eixos de ensino	Passo a passo	Material didático
<b>Leitura Oralidade</b>	1º momento: <ul style="list-style-type: none"> <li>Os alunos assistiram ao vídeo <i>Se criança governasse o mundo</i>.</li> <li>Conversaram sobre as características do conto em vídeo e fizeram a comparação entre o conto – livro e conto – vídeo.</li> </ul>	DVD <i>Se criança governassem o mundo</i>
<b>Leitura Escrita Produção Análise linguística</b>	2º momento <ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade escrita: leitura e produção textual notícia.</li> </ul>	Atividade xerocada
<b>Produção imagética</b>	3º momento <ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade produção por meio de imagens.</li> </ul>	Massa de modelar

Fonte: Elaboração própria a partir da observação em sala de aula – out. 2013.

#### • Algumas observações

a) **Eixo leitura e oralidade:** No momento da acolhida a professora surpreendeu mais uma vez convidando a turma a assistir ao vídeo do conto *Se criança governasse o mundo*.

No término do vídeo, a professora conduziu a conversa estimulando os alunos a compararem conto-livro com conto-vídeo. Para isso, foi feita algumas perguntas.

- O que acharam do vídeo?
- A história do vídeo é a mesma história do livro? Sim? Não? Explique.

Essas perguntas nortearam a conversa. Alguns alunos disseram que era a mesma história, outros diziam que havia diferença. De volta à sala de aula, a professora narrou novamente o conto para que os alunos pudessem verificar se existia ou não diferença entre as histórias apresentadas.

Figura 13 – Turma do 2º ano na sala de vídeo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

**b) Eixo escrita, produção e análise linguística:** Na atividade de produção e revisão textual, os alunos envolveram-se com o gênero midiático notícia. A professora voltou novamente à página do livro em que aparecem as crianças dando notícias por meio da TV e do rádio. Os alunos leram novamente o conteúdo da página, primeiro silenciosamente, depois coletivamente.

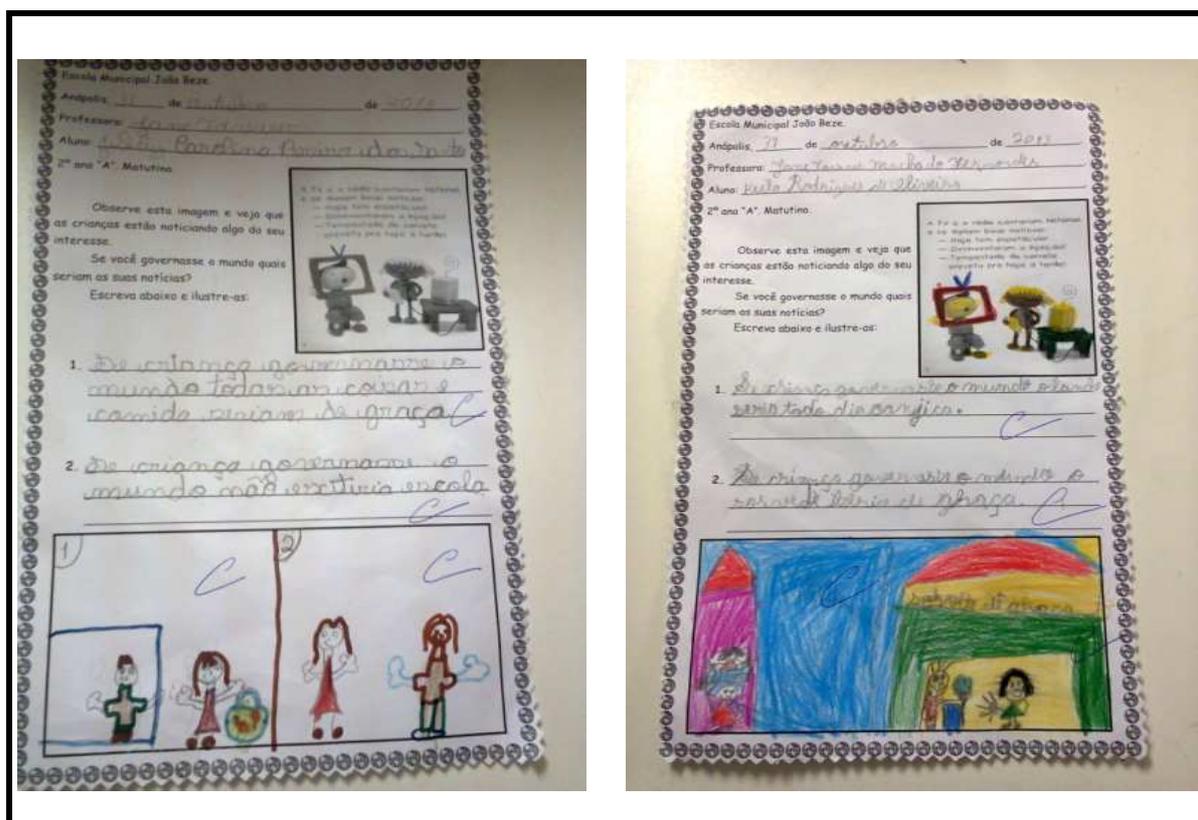
Em seguida conversaram sobre as notícias do conto. É comum ouvir esse tipo de notícias pela TV ou rádio? Indagou a professora. A partir dessa pergunta, estendeu-se a conversa sobre os tipos de notícias existentes: esportiva, política, cultural. Sobre as diferenças entre o jornal impresso, o jornal televisivo e o jornal do rádio. Dialogaram também sobre os meios de comunicação.

Essa produção oral promoveu o levantamento dos conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre o gênero trabalhado.

Na produção escrita das notícias, o interessante foi que todos os alunos iniciaram suas produções com o título do conto *Se criança governasse o mundo...*, cada um elaborou sua notícia. Na medida em que eles foram terminando, iam até a professora para fazer a correção de ortografia e de pontuação.

Uma estratégia interessante utilizada pela professora foi o não apontamento direto do “erro” ortográfico ou pontuação. Ela sempre solicitava que o aluno revisasse a escrita da palavra X, e que verificasse se estava faltando ou passando letra. Com isso, os alunos puderam mais uma vez pensar e repensar sobre a escrita.

Figura 14 – Produção textual do 2º ano: notícia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

**c) Produção imagética:** A última atividade da sequência foi produção por meio de imagens, utilizando massa de modelar. Esse foi um modelo de produção bem criativa e prazerosa.

Antes de iniciar a atividade, na roda de conversa, a professora e os alunos puderam analisar as ilustrações do conto, o formato, o material usado para fazer os personagens etc.

A professora explicou que a ilustração foi feita por meio de fotografia produzida por Sylvio Coutinho, os personagens foram produzidos com o biscuit, uma massinha especial própria para artesanato. Mas que eles, a partir daquele momento, tornariam artesãos e realizariam suas próprias ilustrações, escolhendo a parte do conto que mais gostaram.

A turma foi dividida em grupos respeitando as escolhas comuns, o resultado foi muita criatividade e alegria.

Figura 15 – Produção imagética com massa de modelar – 2º ano



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

- **Algumas considerações**

O trabalho desenvolvido pela professora do 2º ano demonstra o compromisso que ela tem com a alfabetização e o letramento de seus alunos. Ela nunca demonstrou estar chateada ou cansada da docência.

A professora envolveu todos os alunos nas atividades propostas, sem distinção, proporcionando momentos significativos de aprendizagem por meio dos diálogos e reflexões sobre as produções escritas.

Em momento algum houve a realização de um trabalhado de alfabetização na perspectiva dos métodos sintéticos, com um ensino mecânico e fragmentado: agora é hora de aprender o alfabeto, depois escrever palavras e produzir de frases e assim por diante.

Alguns aspectos foram muito importantes na relação professor e aluno que devem ser considerados como: afetividade, respeito, cumplicidade, amizade, honestidade e lealdade. É importante dizer que os objetivos propostos foram alcançados.

- **Algumas sugestões**

Buscando contribuir e ampliar as possibilidades de aprendizagem na alfabetização, compartilharemos algumas sugestões para dinamizar o trabalho em sala de aula:

- a) A organização do espaço físico da sala é um aspecto extremamente relevante para a socialização dos educandos. O trabalho com os grupos produtivos heterogêneos ou com a disposição das carteiras em círculo, considerando sempre as hipóteses de escrita da turma, favorece a comunicação, a interação e o aprendizado entre os alunos. No entanto, muitos professores afirmam que não gostam de trabalhar com os grupos produtivos devido ao tumulto ou à bagunça promovida pelos alunos por sentarem-se próximos. Vale lembrar que a conversa entre alunos em sala de aula não está associada exclusivamente ao comportamento indisciplinar, essa interação verbal pode ser momento de troca de informações, de conhecimentos, de construção de hipóteses e de ajuda mútua.
- b) As contribuições de se trabalhar com o gênero lista no início da escolarização são inúmeras, mas elas não podem se reduzir à construção de listas de nomes, de animais, de alimentos etc. Para expandir o trabalho iniciado pela professora alfabetizadora pesquisada, propomos a construção de um minidicionário. Esse minidicionário poderá ter um título relacionado à temática trabalhada. Nesse caso específico, poderia intitular-se “Se criança governasse o mundo com as palavras”. Os alunos poderiam usar as palavras do conto e seus respectivos significados, como também a introdução de outras palavras.
- c) A partir do trabalho com o gênero midiático notícia, sugerimos a elaboração de um jornalzinho impresso da turma, de circulação mensal. O conteúdo estaria recheado de assuntos da escola, acontecimentos, datas importantes como: aniversários, avaliações, festinhas e também a programação cultural e de lazer do município. Caso quisessem, as parcerias com as outras turmas seriam interessantes.
- d) Outra sugestão refere-se ao reconto do conto, a turma poderia recontar o conto criando uma versão própria. Essa atividade poderia ser individual ou coletiva, caso fosse coletiva finalizaria com a construção de um livro.
- e) Concluindo esse importante trabalho, poderá ser organizado uma exposição dos recontos individuais ou do livro confeccionado pela turma. No dia da culminância das atividades, para abrilhantar ainda mais o trabalho realizado, seria sugestivo uma apresentação teatral

usando o conto original ou o conto criação dos alunos, uma oportunidade para desenvolver também a linguagem/expressão corporal dos educandos.

#### 4.4.3 *O patinho feio* – Sequência didática III e VI

As sequências didáticas III e IV foram desenvolvidas com crianças de 7/8 anos do 3º ano de uma escola municipal de Anápolis-Goiás. A escola está situada numa região considerada rural, ou melhor, numa área rurbana<sup>21</sup> da cidade, próxima ao Distrito Agroindustrial de Anápolis (Daia).

As atividades aconteceram no segundo semestre de 2013 em uma turma com 25 alunos. Apesar de estarem no último ano do ciclo de alfabetização, muitos alunos ainda apresentavam dificuldades elementares em leitura, escrita, interpretação e produção, devido às lacunas de aprendizagem dos anos anteriores, segundo relatou a professora. Todavia esse fato não a desmotivou, firmando seu compromisso de mediar da melhor maneira possível o processo de ensino e aprendizagem de forma que essas lacunas fossem superadas.

A justificativa pela escolha do conto infantil *O patinho feio* deu-se por vários motivos. O principal motivo foi a temática que a professora estava trabalhando: “Valores Humanos”. Segundo a professora, a narrativa ampliava as possibilidades de se trabalhar os valores humanos, pois não se limitava a apenas um valor humano.

---

<sup>21</sup> São distritos ou núcleos semirurais. Bortoni-Ricardo (2004)

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA III e IV

**Objetivo geral:** explorar o conto infantil *O patinho feio* e a reportagem *Patinhos feios do Ibirapuera*, compreendendo as características de construção de cada gênero, bem como refletindo sobre os assuntos abordados.

**Objetivos específicos:**

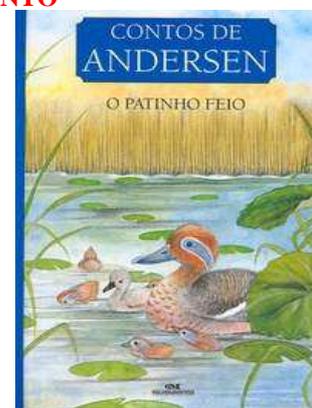
- Realizar leitura por prazer do conto *O patinho feio* e da reportagem *Patinhos feios do Ibirapuera*.
- Ativar conhecimentos prévios sobre o gênero literário “conto” e “reportagem”.
- (Re) conhecer as características do gênero conto.
- Mobilizar estratégias de leitura: antecipação e levantamento de hipóteses sobre o enredo do conto e da reportagem.
- Comparar as versões das histórias que serão apresentadas através do conto e da reportagem.
- Produzir outras versões, individual e coletiva, do conto através do reconto.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA III - DESENVOLVIMENTO

Acolhida: Leitura por prazer *O patinho feio* de Hans Christian Andersen.

Roda de conversa: Diálogo sobre o assunto do conto.

Registro da roda de conversa: Produção escrita – reconto do conto em grupo.



Quadro 18 – Síntese: Sequência didática III

Eixos de ensino	Passo a passo	Material didático
<b>Leitura Oralidade</b>	1º momento: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e conversa sobre o conto, seu assunto principal, suas características e formas.</li> <li>• Exploração visual do livro: capa, contracapa e imagens do livro.</li> </ul>	Livro Infantil <i>O patinho feio</i> de Hans Christian Andersen
<b>Leitura Escrita Produção</b>	2º momento: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de um livro através do reconto em grupos.</li> </ul>	Cartolina/folhas de sulfite lápiz/borracha lápiz de cor
<b>Oralidade Análise linguística</b>	3º momento <ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção coletiva no quadro do reconto dos grupos</li> </ul>	Quadro/giz

Fonte: Elaboração própria a partir da observação em sala de aula – out. 2013.

- **Algumas observações**

a) **Eixo leitura e oralidade:** Devido à rotina de trabalho desenvolvida pela professora, os alunos já estavam habituados ao trabalho com leitura sempre no momento da acolhida.

Quando todos os alunos já estavam em sala de aula, a professora iniciou as atividades dialogando com eles a respeito do conto que seria narrado por ela. Esse momento de antecipação e levantamento de hipóteses permitiu a realização de um pré-diagnóstico sobre os conhecimentos, os pensamentos e as opiniões dos alunos em relação ao conto. Para isso a professora fez algumas perguntas:

- ✓ Os animais são feios? E os patinhos?
- ✓ Por que será que o conto tem esse título?

Após essa conversa, a professora iniciou a narrativa do conto, as crianças ficaram todas em silêncio prestando bastante atenção. Ao término do conto, já na roda de conversa, os alunos puderam comparar o que tinham conversado antes da leitura com a história do conto. Em seguida, uma nova discussão foi iniciada, só que dessa vez sob outra perspectiva:

- ✓ Qual é o sentido da história?
- ✓ O que ela nos ensina?
- ✓ Qual é a importância da família?
- ✓ Podemos ter preconceito com as pessoas só por que elas são diferentes?

Todos tiveram um momento de fala sem exceção.

b) **Eixo escrita e produção:** Concluído o momento de discussão sobre o conto, a professora dividiu a turma em lado A e B. Essa dinâmica foi usada para que fosse construído um livro com o reconto dos alunos.

Cada grupo teve que ser dividido em subgrupos para facilitar o trabalho, assim cada subgrupo ficou responsável por uma parte do conto. Ao final, as partes foram reunidas para organizar a produção coletiva. Para isso, os alunos receberam folhas de sulfite, cartolina, lápis, borracha e lápis de cor.

O trabalho coletivo proporcionou uma interação maior entre os alunos. Eles puderam elaborar o conto com a ajuda do outro. As dúvidas em relação à escrita de algumas palavras puderam ser conversadas e pensadas conjuntamente, com isso o aprendizado foi compartilhado. Esse foi um momento em que os alunos tiveram que colocar em prática o respeito ao outro, organizando as atividades sem brigas ou descontentamentos. Ao terminar a atividade, as partes foram reunidas para compor o livro do grupo.

Figura 16 – Capa do livro *O patinho feio* construído pelos alunos do 3º ano



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

**c) Oralidade e análise linguística:** Ao término da confecção do livro, os alunos foram convidados a narrar o conto do grupo e, para isso, escolheram o componente mais falante para a apresentação. Quando o conto era narrado pela coleguinha todos se sentiram importantes, afirmando: “Essa parte fomos nós que fizemos”.

Ao terminarem essa etapa, os dois grupos puderam conversar sobre os contos produzidos, o grupo A comentava o conto do grupo B e vice-versa. Nesse momento, os alunos organizaram oralmente suas argumentações e compartilharam pensamentos. Mais uma vez os valores consideração, amizade, valorização e respeito foram trabalhados.

Em seguida, a professora iniciou o trabalho de correção coletiva dos dois contos usando a seguinte dinâmica: escrevia o conto produzido pelos alunos de um lado do quadro e no outro o transcrevia fazendo as correções necessárias com a ajuda de todos.

A correção coletiva possibilitou aos alunos a reflexão e a compreensão do sistema de escrita por meio de um ensino significativo. Com isso, a atividade de produção de texto tornou-se prazerosa, sem deixar de lado os aspectos linguísticos e gramaticais.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA IV - DESENVOLVIMENTO

**Acolhida:** Leitura por prazer da reportagem *Patinhos feios do Ibirapuera* de Deborah Giannini

**Vídeo:** *O patinho feio*.



#### Patinhos feios do Ibirapuera

Acabam de nascer dois "patinhos feios" no parque Ibirapuera. Os filhotes de cisne negro, com nove dias, já podem ser vistos no lago. Neste ano, sete fêmeas deram cria a 18 cisnezinhos. Acinzentados e com bico preto, os filhotes levam até dois anos para se tornarem belos como os pais. Nessa fase, recebem alimentação reforçada e saem para nadar nas horas mais quentes do dia. Comprados pela prefeitura há um ano, os cisnes negros vivem no "recinto das aves", próximo ao Pavilhão Japonês. "Eles são sociáveis e só brigam quando invadem seu território ou mexem com seus filhotes", diz Marcos Rizzo, da Divisão Veterinária do parque Ibirapuera. O macho choca os ovos e permanece com a mesma fêmea a vida toda.

(DEBORAH GIANNINI) REVISTA DA FOLHA Nº 237, ANO 5. FOLHA DE S. PAULO, 3 DE NOVEMBRO DE 1996.

Roda de conversa: Diálogo sobre o assunto a reportagem e o vídeo.

Registro da roda de conversa: Produção escrita de uma reportagem a partir do conto *O patinho feio*.

Quadro 19 – Síntese: Sequência didática IV

Eixos de ensino	Passo a passo	Material didático
<b>Leitura Oralidade</b>	1º momento: <ul style="list-style-type: none"> <li>Vídeo, leitura e conversa sobre a reportagem e o conto: assunto principal, características e formas.</li> </ul>	Reportagem xerocada <i>Patinhos feios do Ibirapuera</i> , de Deborah Giannini. DVD: <i>O patinho feio</i>
<b>Leitura Escrita Produção</b>	2º momento: <ul style="list-style-type: none"> <li>Construção de reportagem a partir do conto <i>O patinho feio</i>.</li> </ul>	Cartolina/folhas de chamex lápiz/borracha lápiz de cor
<b>Análise linguística</b>	3º momento <ul style="list-style-type: none"> <li>Correção individual das reportagens.</li> </ul>	Caderno/lápiz/borracha

Fonte: Elaboração própria a partir da observação em sala de aula – out. 2013.

#### • Algumas Observações

a) **Eixo leitura e oralidade:** O primeiro momento da aula foi bastante movimentado. A professora aguçou a imaginação dos alunos dizendo que eles iriam ler um texto diferente, mas que também falava de patinho, de cisnes, e isso no Brasil. Todos os alunos queriam palpar para descobrir qual era o texto.

Passado esse período de “descoberta”, sem ser descoberta, pois os alunos não conseguiram adivinhar o texto. A professora entregou a reportagem para a turma, recomendando a leitura silenciosa. Após a leitura silenciosa, foi realizada a leitura em voz alta, em que cada aluno leu um trecho do texto.

Durante a leitura em voz alta, uma atividade que faz parte da rotina da sala, a professora pôde avaliar as habilidades de leitura, as dificuldades, os desafios que a turma ainda apresentava. Essa estratégia permitia um trabalho posterior de recuperação e acompanhamento dos alunos.

Na roda de conversa, a professora dirigiu a conversa com alguns questionamentos:

- ✓ Vocês já conheciam a reportagem?
- ✓ Sabem em que cidade fica o parque do Ibirapuera?
- ✓ O que vocês acharam da reportagem?
- ✓ Ela é parecida com o conto?
- ✓ Onde essa reportagem foi divulgada?

Houve um momento de comparação, compreensão e distinção dos textos: conto e reportagem. Terminado essa etapa, a professora organizou a sala para assistirem ao vídeo *O patinho feio*.

Figura 17 – Turma do 3º ano assistindo o filme *O patinho feio*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Assim que terminou a seção cinema, iniciou-se um debate comparativo sobre o conto, o reconto, a reportagem e o filme. Os alunos falaram de suas predileções, de suas dúvidas, das características de cada texto. Esses atores ainda demonstraram preocupação com as possíveis opiniões dos leitores sobre o reconto/livro construído pela turma.

Esse momento propiciou aos alunos a organização do pensamento e análise crítica referentes à temática trabalhada.

b) **Eixo leitura, escrita e produção:** Após o trabalho oral, a professora propôs aos alunos que fizessem o reconto do conto individualmente, pois na aula anterior a produção tinha sido coletiva. Na medida em que os alunos concluíam a produção, dirigiam-se à mesa da professora ou da pesquisadora para realizarem a leitura do reconto e fazer a correção linguística.

Figura 18 - Alunos do 3º ano produzindo o reconto do conto.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

c) **Análise linguística:** Sob orientação da professora ou da pesquisadora, os alunos faziam a leitura apontada do conto e quando necessário acontecia a intervenção. Esse processo de correção individual fez toda diferença, oportunizando um momento de orientação, reflexão, compreensão e correção da produção.

- **Algumas considerações**

Como vimos, a professora do 3º ano conseguiu desenvolver um processo de ensino e aprendizagem pautado no respeito, na conquista e no resgate de seus alunos. Ela não deixou que as dificuldades/lacunas apresentadas pelos alunos fosse um obstáculo para o desenvolvimento de um ensino significativo.

Muitos professores acreditam que o processo de alfabetização e letramento inicia e termina no primeiro ano de escolarização, provocando a descontinuidade do ensino no 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização. Essa realidade agrava-se no ciclo pós-alfabetização, que compreende o 4º e 5º anos em que a ideia de “aluno pronto” é mais evidente entre os professores.

A concepção de ensino da leitura e da escrita da professora foi um aspecto fundamental para que ela desenvolvesse um trabalho real/contextualizado e prazeroso para os alunos.

- **Algumas sugestões**

Entendemos que a professora do 3º ano desenvolveu um trabalho incontestável com seus alunos em relação ao ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento. No entanto, apresentaremos algumas sugestões de atividades para que o trabalho iniciado pela professora possa ser estendido.

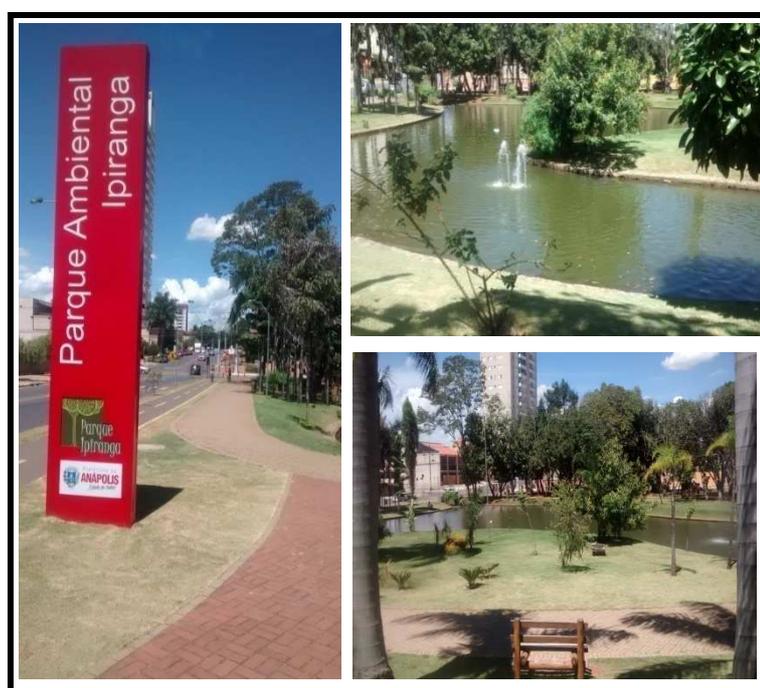
a) Para dar continuidade ao trabalho com a reportagem *Patinhos feios do Ibirapuera*, de Deborah Giannini, o professor alfabetizador poderá apresentar aos alunos o próprio suporte textual em que a reportagem foi divulgada, nesse caso a Revista da *Folha de S. Paulo*. Mas, se por acaso não encontrar o portador de texto original, não tem problema, poderá ser apresentado portadores de textos similares, inclusive jornais e revistas de circulação regional ou local. Assim ampliará as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

b) A partir do trabalho com a reportagem, além do conto, reconto e produção de livro. Uma proposta interessante que poderá ser trabalhada é a construção de um “Catálogo de animais”. Esse catálogo poderá ser organizado com animais do Brasil e de outros países. Para a organização do capítulo “animais brasileiros”, o ideal é usar fotografias dos animais de estimação dos próprios alunos. Espera-se que os alunos adorem a ideia. Junto às fotos dos

animais, deverão estar descritas as características, a idade, a raça, o *habitat* natural dentre outras informações que achar importante.

c) Em relação ao reconto do conto produzido no caderno, o professor poderá inverter as situações, a história da reportagem deverá virar um conto e com a história conto será produzida uma reportagem. Ou melhor, em Anápolis temos o Parque Ambiental Ipiranga e em seu lago reside uma família de patinhos. Esse contexto, poderá servir de tema tanto para a criação de um conto como de uma reportagem.

Figura 19 – Parque Ambiental Ipiranga em Anápolis - Goiás.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 20 - Os patinhos do Parque Ambiental Ipiranga em Anápolis - Goiás.



Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?p=98464264>

#### 4.5 Breves considerações sobre a prática pedagógica das duas professoras alfabetizadoras

Na prática pedagógica de alfabetizar letrando das professoras alfabetizadoras, identifica-se o desenvolvimento de algumas habilidades e conhecimentos previstos na matriz de referência para a formação e o trabalho do professor da educação infantil e ensino fundamental (1º ao 5º anos) como agente de letramento (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 19-23). Sendo eles:

- 1º Organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino;
- 2º Reconhecimento da diferença entre ser alfabetizado e ser letrado;
- 3º Relação do conceito de alfabetização ao de tecnologia da escrita;
- 4º Identificamos, em episódios de trabalho pedagógico de alfabetização em sala de aula, o método ou os métodos de alfabetização subjacentes àquela prática;
- 5º Avaliação das capacidades relacionadas à alfabetização;
- 6º Reconhecimento de atividades pedagógicas com a língua materna que contribuem para o desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno;
- 7º Reflexão sobre as convenções da língua escrita, inclusive pontuação.
- 8º Identificamos nas atividades de alfabetização exercícios voltados para a correspondência entre letra, som inicial e figura;
- 9º Reconhecimento dos gêneros textuais: sua historicidade e intenções comunicativas;
- 10º Valorização do trabalho com as unidades linguísticas sempre contextualizadas.
- 11º Desenvolvimento de estratégias facilitadoras da linguagem oral dos alunos;
- 12º Incentivo ao trabalho colaborativo de leitura e escrita entre pares.

Evidencia-se também no trabalho pedagógico de mediação da leitura e da escrita realizada pelas professoras a “andaimagem”, isto é, a interação e a cooperação por meio da linguagem entre professoras e alunos, aspecto fundamental no processo de aprendizagem.

Andaime ou andaimagem é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional no domínio da escola, mas, de fato, pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de sociabilização. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p. 26).

A escolha dos procedimentos didáticos e da seleção de conteúdos e material didático-pedagógico para a organização das atividades demonstra que as professoras alfabetizadoras pesquisadas compreendem a importância da ação de planejar, refletir e avaliar o trabalho desenvolvido. Dessa forma, percebe-se que há um cuidado em alcançar os objetivos propostos para cada aula. Essas características ou marcas pedagógicas do trabalho de alfabetização e letramento das professoras contribuíram para a apropriação do sistema de escrita, leitura, produção e interpretação textual pelos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir a formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento foi uma grande provocação, visto que a formação continuada de professores no Brasil continua sendo um dos principais desafios educacionais. Mesmo com o avanço das políticas educacionais nas últimas décadas, principalmente após a promulgação da LDB nº 9.394/96 e do PNE Lei nº 10.172/2001 e nº 8.035/2010 conforme apresentado no Capítulo 2 deste estudo.

Por ser uma relevante provocação e um grande desafio tentar desvendar os caminhos e descaminhos da formação continuada de professores alfabetizadores, no título da dissertação apresentamos um questionamento que orientou todo o trabalho teórico (estudos) e prático (pesquisa campo), chegando a sua resposta, nesse caso uma resposta satisfatória, na conclusão das análises dos dados.

Percebe-se que as propostas formativas ou programas de formação adotam concepções filosóficas diferenciadas, descritas por Prada (1997). De acordo com essas concepções, é determinada a organização metodológica e curricular de cada formação, seus objetivos e funcionalidades. A escolha dos princípios formativos expõe a visão do professor que se pretende formar e o que se espera desse ator em sala de aula. Essas implicações estão ligadas diretamente ao processo de ensino e aprendizagem que se busca consolidar.

Durante muitos anos algumas concepções formativas prevaleceram, é o caso da formação qualificada como reciclagem e treinamento. A formação continuada versão “reciclagem” volta-se para a cultura de substituição da bagagem intelectual e profissional do professor, por acordar que o conhecimento construído no decorrer dos anos de magistério estaria “vencido”. A versão formação como treinamento tem a convicção de que o trabalho pedagógico deve ser pensado por um especialista (sujeito que pensa/protagonista) e repassado ao professor (sujeito pensado/antagonista) por meio de métodos e técnicas que devem ser aplicados em sala de aula, como destaca Ribeiro (2008).

Porém, na contemporaneidade esses modelos de formação continuada não atendem às exigências da sociedade moderna e letrada. Nos estudos de Imbernòn (2010), encontra-se uma proposta recente de formação de professores baseada na reflexão da prática pedagógica, isto é, na relação teoria e prática (práxis docente). Essa concepção reflexiva de formação entende que o professor é um sujeito ativo no processo, dando a ele condições de construir e reconstruir no espaço da formação suas convicções, crenças e conhecimentos.

Almeida (2005), Freire (2001) e Pimenta (2012) também defendem os princípios da formação reflexiva, pois compreendem a complexidade da prática docente, e que para superar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem essa prática deve ser elaborada e reelaborada.

Esse também foi pensamento da equipe do Centro de Formação quando propôs o curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização. Uma proposta ousada e inédita, além de promover uma formação ancorada na ação-reflexão-ação. A equipe do Cefope teve que criar caminhos didático-metodológicos para formar professores alfabetizadores na perspectiva do letramento, isto é, formar professores alfabetizadores para alfabetizar e letrar.

Vale lembrar que os estudos sobre o letramento no Brasil teve início a partir da década de 1980, com Kato em 1986, e, em 1988, com Tfouni, posteriormente com Kleiman na década de 1990.

Mesmo sabendo que poderia encontrar dificuldades, a equipe do Cefope teve a certeza de que era urgente e necessário provocar nos professores em formação a quebra de paradigma da alfabetização, enraizado por vários anos, promovendo assim transformações reais em sala de aula.

Esse (re) significar da prática docente foi comprovado na terceira etapa da pesquisa por meio da observação participante. A pesquisadora constata que os professores alfabetizadores em formação fazem a transposição didática dos conhecimentos teóricos para sua prática pedagógica, conforme sugerido por Chevallard (1991).

Para alfabetizar e letrar, os professores alfabetizadores em formação entenderam que não bastava levar para sala de aula os diversos gêneros textuais de circulação social. Era preciso transformar a didática mecânica, fragmentada e descontextualizada dos métodos sintéticos de alfabetização, como esclareceu Galvão e Leal (2005) e Cagliari (1998). A didática da alfabetização e letramento deve voltar-se para o ensino da leitura e da escrita de forma contextualizada e significativa, como prevê os métodos analíticos de alfabetização segundo Carvalho (2012) e Galvão e Leal (2005). Sendo assim, a interação com os gêneros textuais seria o caminho para que os alunos compreendessem da função social da língua.

Nesse contexto, considera-se que a formação continuada de professores é um aspecto crucial para a promoção de uma educação significativa e real, para a promoção de uma educação de qualidade. Por essa razão, mecanismos devem ser criados para que a garantia desse direito em lei seja transferido também na prática.

Vimos que a maioria dos professores alfabetizadores em formação apresentou os mesmos fatores (de ordem institucional, profissional e pessoal) que dificultam a busca pela

própria formação: jornada de trabalho extensa e cansativa e falta de tempo para família. Observa-se que um fator leva ao outro.

Esse apontamento indica que apesar dos esforços já empreendidos pelos gestores da educação, ainda precisa garantir um direito fundamental: o direito de aprimoramento profissional incluso na jornada de trabalho, pois é muito difícil para o professor alfabetizador conciliar uma jornada dupla ou até mesmo uma jornada de três turnos e a sua formação.

Ao propormos uma pesquisa etnográfica colaborativa foi possível perceber e identificar algumas fragilidades que envolvem a organização do trabalho pedagógico escolar e a formação do professor alfabetizador:

1º É preciso pensar em uma proposta formativa que envolva todos os atores sociais da escola (professor, equipe pedagógica e equipe gestora), pois se torna quase impossível a organização do trabalho pedagógico individualmente. Isso porque o primeiro formador de professores no âmbito escolar é o coordenador pedagógico, profissional responsável por orientar e subsidiar o processo de ensino e aprendizagem. A participação da equipe gestora também é primordial devido sua liderança, sua função de dirigir administrativamente e pedagogicamente a unidade escolar. Nesse contexto de formação toda equipe falará a mesma língua e buscará atingir os mesmos ideais e objetivos.

2º É preciso investir numa formação específica do professor alfabetizador, tanto inicial quanto continuada. Uma formação generalista como a graduação em pedagogia (que prepara o pedagogo para atuar na educação infantil, na primeira fase do ensino fundamental - 1º ao 5º ano, além de habilitar para a atuação na coordenação pedagógica, na orientação e supervisão educacional) não dá conta de responder as demandas específicas da alfabetização, do ensino da língua materna. Por essa razão, sugerimos que repensem as matrizes curriculares dos cursos de pedagogia das universidades e faculdades do país, além de criar mecanismos e estratégias para formar professores especialistas para atuar em cada etapa acima apresentada, respeitando a escolha dos futuros pedagogos ao ingressar na graduação.

3º O professor alfabetizador precisa ser amparado por um estatuto diferenciado. Precisa ser um dos mais valorizados no contexto escolar. Sabemos que apenas a criação do estatuto não resolveria todos os problemas do processo de alfabetização, mas, seria o começo para uma nova realidade.

4º É fundamental a reorganização da escola em relação ao trabalho coletivo e à formação permanente em serviço. Percebe-se que os momentos pedagógicos, que o tempo destinado as reuniões pedagógicas, na maioria das escolas são destinados a outros fins, como: para o repasse de informações das secretarias de educação ou para a resolução de serviços

burocráticos. Onde deveria ser usado para o planejamento, estudo e formação. Essa realidade leva ao descrédito por parte dos professores.

Diante de tudo o que foi exposto neste estudo, é relevante dizer que o trabalho realizado pela Semed e Cefope demonstra a preocupação com a consolidação de uma política educacional de formação e valorização dos professores da rede, especialmente dos professores alfabetizadores.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F. MENDONÇA, M. (Org). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 152 p. 11-21.

ALMEIDA, M. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. **Salto para o Futuro**, Boletim 13, agosto de 2005. Disponível em: <[www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf](http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2012.

ANÁPOLIS. **Revista Anápolis Cidade de Todos**. Secretaria de Comunicação Social. Dezembro, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANTUNES, Maria Irandé Costa Morais. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n. 1. Florianópolis, 2002. 65-75.

BARBATO, Silviane. A alfabetização de jovens e adultos: Princípios do ensino dialógico para a formação de cidadãos e cidadãs críticos. In. MAGALHÃES, Isabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: Pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Antonio A. G. (Org.) **Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem**. Brasília, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos à escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo. Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_; MACHADO, Veruska Ribeiro. CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Básica. 1. ed. Brasília, 2009, p. 124.

\_\_\_\_\_. Formação continuada na perspectiva do Pró – letramento. **Salto para o Futuro**, Secretaria de Educação a Distância SEED – MEC. Boletim 21, nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Referenciais para a Formação de professores. Brasília: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997, 144 p.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998, 106 p.

\_\_\_\_\_. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Documento de Apresentação. Secretaria de Educação Fundamental. Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: matemática. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2008, 308 p.

\_\_\_\_\_. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2008, 364 p.

\_\_\_\_\_. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº5692/71 <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/espacolegislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971>. Pdf. Acesso em: 16mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. PNE 2011/2020. Metas e Estratégias. Disponível:[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso em 10 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. PNE, Lei 10.172/2001. Disponível:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 10 mar. 2013.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 9. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

CASTANHEIRA, M. L. MACIEL, F. I. P. MARTINS, R. F. (Org.). **Alfabetização e Letramento na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Ceale, 2008.

CAVALCANTE, M. A. S./ FREITAS, M. L. Q. (Orgs.). **Ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais**: eventos e práticas de letramento. Maceió: EdufaL, 2008.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 2. ed. Goiânia, Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1984.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir, Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.*

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia 1990. UNESCO, 1998.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. *Holos*, Rio Grande do Norte, v. 3, ano 20. p. 63-75, dez. 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

ERICKSON, F. **Ethnographic description on Sociolinguists**: An International Handbook of the Science of Language and Society. Trad.: Carmen Lúcia G. de Mattos [2004]. Originariamente editado por Herausgegeben von Ulrich Ammon, Nobert Dittmar Klaus J. Mattheier. vol 2. New York, 1987.

FARACO, Carlos A. Português: um nome, muitas línguas. *Salto para o Futuro*, ano XVIII, boletim 8, maio 2008. Disponível em: <tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/164032Port\_ling.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2011.

FERREIRA, Andréia T. B.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma F. **Formação Continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, Andrea. T. B.; LEAL, Telma F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; SILVA, Shirleide Pereira (Org.). **Formação continuada de professores**: reflexões sobre a prática. Recife: UFPE, 2010.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 36.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GALVÃO, Andréa. LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, Arthur Gomes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 168p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, Angela. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Câmara dos deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-actualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MARCUSCI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARINHO, Marildes. A língua portuguesa nos currículos de final do século. In: BARRETO, Ester de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

MORAIS, Arthur Gomes. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168p.

OLIVEIRA, Madalena A. V. de. **Formação continuada de professores na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente**. 2008. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

PEREIRA, A. D. A. **A educação (sócio) linguística no processo de formação de professores do ensino fundamental**. 2008. 284f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PIMENTA, Selma. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Sonia Maria de Oliveira Xavier. **Formação continuada na cidade de São José dos Campos**. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Marcos, São Paulo, 2008.

ROAZZI, A.; Leal, T. F.; CARVALHO, M. R. **A questão do método no ensino da leitura e da escrita**. Teresina: APECH / UFPI, 1996.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores, In Nóvoa, Antônio. (org.) *Profissão Professor*. Lisboa, Porto Editora, 1999, p. 63-91.

SANTOS, Carmi Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F. MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152 p.

SANTOS, C. F. MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152 p.

SANTOS, Edlamar O. dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções práticas de uma política em construção**. 2010, 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNORINI, Inês. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. In. MAGALHÃES, Isabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: Pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2012.

SILVA, Andréia de C. **Formação continuada em serviço e prática pedagógica**. 2007, 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA, Ceris S. Ribas da. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA. M. L. MACIEL, F. I. P. MARTINS, R. M. F. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte. Autêntica Editora: Ceale, 2008.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed., 3.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. O que é letramento. **Diário do grande ABC**, Santo André – SP: 2003.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. O letramento e a alfabetização – Qual a diferença entre alfabetização de crianças e de jovens e adultos? *Letra A – O jornal do alfabetizador*, Belo Horizonte, ano 2, p.3, jun/jul. 2006. Edição Especial.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1989.

### **Sítios da Internet**

Disponível em:<[http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por)>. Instituto Paulo Montenegro. Acesso em: 10 jan. 2013.

Disponível em:<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendedor-o-pacto>. Acesso em: 10 abr. 2013.

Disponível em:<http://www.anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/desenvolvimento-economico-e-agricultura/pagina/mapa-turistico-de-anapolis/>. Acesso em: 20 mar. 2013.

Disponível em:<http://www.anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/apresentacao>. Acesso em: 20 mar. 2013.

Disponível em:[http://www.anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/unidades-escolares/http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas\\_pdf/total\\_populacao\\_goias.pdf](http://www.anapolis.go.gov.br/portal/secretarias/educacao/pagina/unidades-escolares/http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_goias.pdf). Acesso em: 20 mar. 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### História do Centro de Formação dos Profissionais em Educação<sup>22</sup>

O surgimento do Centro de Formação dos Profissionais em Educação tem sua origem vinculada ao Teleposto criado pela Rede Estadual no final da década de 1990.

Na época a Secretaria da Educação do Estado de Goiás, decidiu abrir um Teleposto para oferecer os cursos do Programa Salto para o Futuro. Programa de Educação a Distância, veiculado pelo Canal TVE Brasil (<http://tvescola.mec.gov.br/>) via satélite, por meio da antena parabólica.

A abertura destes Telepostos pela Rede Estadual de Educação fez com que os professores da Rede Municipal de Educação de Anápolis também o reivindicasse, uma vez que a participação destes seria bastante limitada, em virtude da pouca capacidade de atendimento aos professores da Rede Municipal de Anápolis, pois as vagas para os cursos seriam compartilhadas com todos os professores das Redes Estaduais e Municipais de todos os municípios que faziam parte da Sub-Secretaria Estadual de Educação de Anápolis (antiga Delegacia Regional de Educação de Anápolis –DRE- Anápolis).

A partir disto a pessoa que ocupava a pasta da Superintendência de Ensino do município, buscou junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio da Secretaria Estadual de Educação a Distância (SEED), um convênio que possibilitaria o atendimento específico aos professores da Rede Municipal de Anápolis.

Então em 21 de fevereiro de 1997 inaugura-se o Teleposto da Superintendência de Educação de Anápolis que teve a frente como diretora a professora Marlene Marta de Oliveira. Como primeira ação conseguiu-se junto à Procuradoria Geral do Município que os certificados de participação dos cursos fossem expedidos pelo próprio Teleposto, garantindo então que a certificação do curso dava, ao professor, o direito de usá-lo para solicitar o benefício da “Titularidade<sup>23</sup>”.

A então Superintendência Municipal de Educação<sup>24</sup> (SUMED) assume as despesas com a manutenção do Teleposto chamando para si o pagamento dos funcionários nele lotado. Comprando os aparelhos elétrico-eletrônicos necessários ao desenvolvimento das atividades

---

<sup>22</sup> Para a produção desse histórico contou-se com a valiosa contribuição da professora Altair, pessoa que esteve desde o início ajudando a escrever a história do Centro de Formação dos Profissionais em Educação.

<sup>23</sup> É um benefício assegurado ao professor que compõem o quadro efetivo da Rede Municipal de Ensino de Anápolis por participar de cursos de aperfeiçoamento e aprimoramento, previsto no Plano de Cargos e Salários do Magistério Público Municipal.

<sup>24</sup> Nessa época a Secretaria Municipal de Educação estava organizada como Superintendência.

formativas, material de higiene e expediente, assegurando com o transporte coletivo para aqueles que estivessem frequentando os cursos. Também houve a destinação de espaço físico específico para a realização das atividades no mesmo prédio onde funcionava a Superintendência que, na época, localizava-se na Rua General Joaquim Inácio em frente ao terminal urbano de Anápolis no centro da cidade.

(Foto colocar em anexo e fazer a legenda)

O primeiro curso ministrado foi "Atuação do Ensino Fundamental-XI" - exibido pela TV-Escola "Salto para o Futuro" que ocorreu no período de 24 de fevereiro a 11 de abril de 1997.

No início do funcionamento do Teleposto, os cursos eram oferecidos apenas no período noturno e os programas eram transmitidos ao vivo. Em virtude da procura ter sido grande, a SEED liberou a gravação dos programas exibidos e sua utilização em outros horários e locais. Assim os cursos passaram a funcionar também no período matutino e mais tarde nos três turnos.

O projeto pedagógico dos cursos oferecidos, na época, era proposto pela SEED/MEC e obedecia a seguinte rotina: os programas eram veiculados pela TV Escola, gravados, assistidos pela equipe de monitores da Superintendência de Educação de Anápolis, que preparavam as aulas e exibiam para os professores cursistas. A carga horária já era estabelecida pela equipe da TV-Escola.

Para que os cursos pudessem ser oferecidos recebiam autorização prévia da SEED goiana, para onde eram enviadas as pré-matrículas dos alunos e toda documentação relativa à frequência e ao desempenho dos cursistas.

Todavia, este procedimento acarretava uma demora excessiva para a expedição do certificado o que causava certo desânimo aos professores, pois aqueles que tinham condições de solicitar acesso à Titularidade ficam prejudicados com a longa espera para a expedição do certificado. Este fato levou os professores a reivindicar que a confecção e o registro desses certificados ficassem sob a responsabilidade do próprio Teleposto Municipal, uma vez que ainda não contávamos com a existência de um conselho municipal de educação. E também porque a proposta pedagógica dos cursos elaborados pela SEED/MEC não havia a exigência de valoração da avaliação, item exigido no Plano de Cargos e Salários para que o professor pudesse usufruir o benefício da Titularidade. A partir destes fatos é que o Teleposto assumiu a responsabilidade com a escrituração acadêmica dos cursos oferecidos.

No período compreendido entre 1997 a 2000 o Teleposto Municipal ofereceu mais de 30 cursos, implantou uma videoteca para atender aquelas escolas que não foram

contemplados com o Kit<sup>25</sup> da TV Escola. Mais de 1500 professores foram atendidos com cursos oferecidos no Teleposto Municipal.

Sob o impacto da reforma educacional deflagrada pela LDB 9394/96 que, dentre as mudanças promovidas estava à implantação de um novo currículo para os diferentes níveis da Educação Básica, e, para que ele fosse concretizado em todas as escolas do Brasil o MEC lançou uma série de projetos que visava à formação dos professores quanto aos fundamentos do novo currículo. Dentre os projetos elaborados e executados pelo MEC encontrava-se o Programa de Formação de Professor Alfabetizador. No ano de 2001 a Secretaria Municipal de Educação<sup>26</sup> (SEMED), dá início a dois novos cursos do MEC: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores doravante PROFA e Parâmetros Curriculares em Ação (PCN em ação). Ambos com duração de um ano, uma vez que seriam ministrados apenas uma vez por semana. A Secretaria muda o local de funcionamento administrativo saindo do prédio localizado na Rua General Joaquim Inácio e se mudando para um galpão situado na Praça das Mães.

Os cursos “Um Salto para o Futuro” não foram ministrados o único curso da Secretaria Estadual a Distância que funcionou foi “TV Escola e os Desafios de Hoje”. Além dos dois cursos mencionados do parágrafo também era oferecido curso rápidos, atendendo solicitação dos coordenadores e diretores, como Ensino Religioso e Relações Humanas.

O PROFA foi um curso que mais foi reeditado sendo que a última turma oferecida encerrou no ano de 2009. Foi mais de dez anos de existência. Um dos elementos que justifica a quantidade de re-edições do curso foi o fato de, a Secretaria, tê-lo colocado como obrigatório para os professores que estavam ou pretendessem atuar nas duas séries iniciais do ensino fundamental. Essa exigência ganhou força de norma, pois constava no Regimento das escolas da Rede.

O período compreendido entre 2004 e 2005 o Centro de Formação ficou oferecendo somente os cursos: Básico de Informática e os de Formação Continuada iniciados, pois o então Secretário Municipal de Educação optou por contratar cursos de empresas que oferecem

---

<sup>25</sup> A TV Escola era um Programa do Governo Federal. Ela é uma política pública com o objetivo de subsidiar a escola. Propunha-se a ser uma ferramenta pedagógica disponível ao professor: seja para complementar sua própria formação, seja para ser utilizada em suas práticas de ensino. As escolas que participavam do programas recebiam o "kit tecnológico", distribuído pelo Ministério da Educação, composto de antena parabólica, decodificador, televisão, aparelho de videocassete e fitas de vídeo (VHS). Atualmente, além das escolas, milhares de lares brasileiros têm acesso à TV Escola, por intermédio da assinatura de uma das três operadoras de sinal digital, no Brasil: a Directv, a Sky e a Tecsat. É a televisão pública do Ministério da Educação destinada aos professores e educadores brasileiros e aos alunos.

<sup>26</sup> Neste período já gozava de outro estatuto jurídico, pois deixava de ser Superintendência para ser Secretaria.

consultoria educacional, no formato de conferencia onde se reunia grande número de professores isso fez com que reduzisse, consideravelmente, a oferta de formação continuada. Mesmo assim ainda passaram pelo Centro de Formação 296 cursistas em 2004 e 251 em 2005. Que neste período estava funcionando nas dependências da Escola Municipal João Luis de Oliveira.

Com a entrada de outra pessoa na direção da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>27</sup> (SEMECT) o Centro de Formação recebe nossas atribuições também deveria se responsabilizar pela capacitação e aperfeiçoamento de todos os servidores da educação, não só dos professores. O termo Centro de Formação dos Profissionais da Educação foi cunhado a partir de uma denominação empregada pelo MEC quando se referia a um órgão que cuidaria da formação de todo o quadro da educação.

Atualmente o CEFOPE oferece muito mais que cursos de aperfeiçoamento e enriquecimento, mas tem também a responsabilidade de elaborar a política de formação continuada dos professores e servidores da educação e para isto desenvolve estudos sobre necessidades formativas para que possam se apoiar suas ações em estudos mais rigorosos do ponto de vista científico.

Além de cursos direcionados a reflexão dos componentes curriculares do ensino fundamental e sobre gestão escolar o CEFOPE também realiza as seguintes atividades:

- Coordena um grupo de estudos voltado para os usos pedagógicos da tecnologia da comunicação na educação, o GENTE<sup>28</sup>/Anápolis que faz parte a rede GOIANA de pesquisas da FAPEG - REDUCATIVA;
- compõe o grupo Arte na Escola<sup>29</sup> sob a coordenação da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás;
- implementa uma experiência formativa com base na pesquisa ação com os professores alfabetizadores;

---

<sup>27</sup> Essa foi a denominação que a Secretaria recebeu em 2003 quando lhe é incorporada também a diretoria de Ciência e Tecnologia.

<sup>28</sup> Grupo de Estudos em Novas Tecnologias e Educação. A criação de um grupo de estudo sobre o uso pedagógico das tecnologias da comunicação e informação tem a finalidade de formar um quadro de professores investigadores na Rede Municipal que investigue os próprios problemas vinculados a educação e as TICs e com base nessas investigações encontre a respostas para os próprios problemas.

<sup>29</sup> O Instituto Arte na Escola resulta da institucionalização do Projeto Arte na Escola, criado em 1989 pela Fundação Iochpe. Tem como missão incentivar o ensino da Arte por meio de formação contínua do professor do ensino básico, investigando e qualificando processos de aprendizagem.

- apóia instituições de ensino superior e de pesquisa no planejamento e organização de eventos na área da educação como o CEPED e o programa de mestrado multidisciplinar do Centro Universitário de Anápolis.
- Contribui com a capacitação de servidores das outras secretarias da Prefeitura Municipal de Anápolis.

## ANEXO

## TEXTO DA CARTA ENVIADA AOS CURSISTAS

*“Caros Professores”,*

*A iniciativa de escrever esta carta tem algumas razões principais.*

*A primeira é demonstrar nossa intenção de sermos parceiros de vocês, de forma mais direta, na busca de conhecimento, na necessidade e na dificuldade de transformar a prática pedagógica para ajustá-la às necessidades de aprendizagem dos alunos, no compromisso de “ensinar de fato”.*

A segunda é solidarizar com a atitude de todos que assumiram o desafio de trabalhar numa perspectiva diferente dentro da escola, onde nem sempre se tem o apoio necessário, merecido e esperado.

E, para estarmos mais unidos esperamos sua presença aos cursos e mini-cursos que o Teleposto irá ministrar, os quais deverão lhes proporcionar subsídios para seu dia-a-dia.

Queremos dizer o quanto valorizamos os profissionais que vocês são. Não temos nenhuma intenção de apresentar conteúdos prontos ou pré-fabricados para o professor repeti-los, executá-los inconscientemente e repassá-los aos alunos. Pelo contrário, queremos juntos analisar fazer um questionamento e confronto do conteúdo de que dispõem, com a realidade do aluno.

Ao elaborar seu planejamento são necessários que tenha em mão este documento, OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS e mais vários materiais que possam ajudá-lo.

“Pilotar” adequadamente uma sala de aula exige mais conhecimento, talento e capacidade de improvisar de forma inteligente, pois a atuação do professor se apóia em competências relacionadas principalmente à resolução de situações – problemas.

Esperamos contribuir para ativar sua criatividade com oficinas de origami e outras formas de arte aplicáveis em sala de aula.

Nós professores Orientadores e de Apoio do Teleposto nos colocamos na condição de parceiros para quando necessitarem de nosso apoio.

Equipe do TELEPOSTO

## APÊNDICE B - SEQUÊNCIA DIDÁTICA I e II

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA I

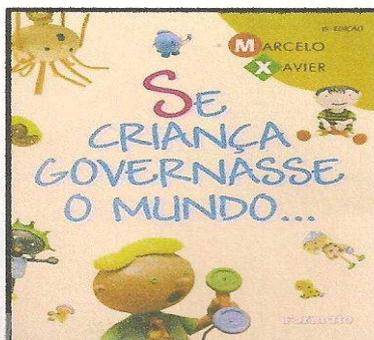
**Acolhida e Momento de leitura:** Se criança governasse o mundo...

**Autor:** Marcelo Xavier

**Editora:** Formato

**Fotografia:** Sylvio Coutinho.

**Roda de Conversa:** Conversaremos sobre o livro, seu assunto principal, suas características e formas. Farei a exploração desde a capa, contra capa e imagens do livro, questionando sobre o que eles acham e pedindo a sua opinião explorando dessa forma a oralidade. Faremos uma lista dos principais assuntos citados no livro para que os alunos possam registrar posteriormente.



**Registro Literário:** Registraremos no caderno de Língua Portuguesa o nome do livro, autor, fotógrafo e os assuntos principais do livro.

#### Registro Literário

Livro: \_\_\_\_\_  
 Autor: \_\_\_\_\_  
 Fotógrafo: \_\_\_\_\_

**Atividade 1:** Exploração do título.

1. Coloque em ordem o título do livro que ouvimos a história:

SE CRIANÇA GOVERNASSE O MUNDO...

2. Agora vamos responder com atenção sobre o título do livro:

- a) Quantas palavras tem o título? \_\_\_\_\_  
 b) Quantas vogais? \_\_\_\_\_  
 c) Quantas consoantes? \_\_\_\_\_  
 d) Qual é a maior palavra? \_\_\_\_\_

3. Qual seria a sua primeira atitude se você fosse governar o mundo. Não se esqueça de ilustrá-la abaixo:

\_\_\_\_\_

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA II

**Acolhida:** Vídeo do livro - Se criança governasse o mundo...

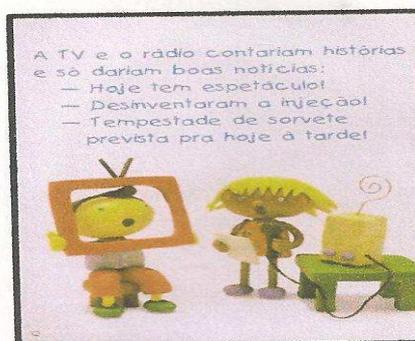
#### Produção e Revisão Textual:

Observe esta imagem e veja se as crianças estão noticiando algo do seu interesse.

Se você governasse o mundo quais seriam as suas notícias?

Escreva abaixo e ilustre-as:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



**Atividade 2:** A sala será dividida em cinco grupos. Cada grupo escolherá uma página do livro para que façam a reprodução das ilustrações com massinha de modelar.

## APÊNDICE C - SEQUÊNCIA DIDÁTICA III e IV

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA III e IV

**Objetivo geral:** explorar o conto infantil “O patinho feio” e a reportagem “Patinhos feios do Ibirapuera”, compreendendo as características de construção de cada gênero, bem como refletir sobre os assuntos abordados.

**Objetivos específicos:**

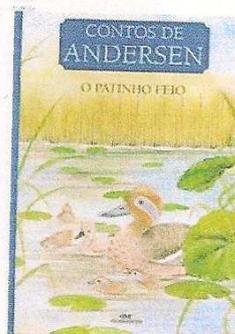
- Realizar leitura por prazer do conto “O patinho feio” e da reportagem “Patinhos feios do Ibirapuera”.
- Ativar conhecimentos prévios sobre o gênero literário “conto” e do gênero “reportagem”.
- (Re) conhecer as características do gênero conto.
- Mobilizar estratégias de leitura: antecipação e levantamento de hipóteses sobre o enredo do conto e da reportagem.
- Comparar as versões das histórias que serão apresentadas através do conto e da reportagem.
- Produzir outras versões, individual e coletiva do conto através do reconto.

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA III - DESENVOLVIMENTO

Acolhida: Leitura por prazer “O patinho feio” – Hans Christian Andersen

Roda de conversa: Diálogo sobre o assunto do conto

Registro da roda de conversa: Produção escrita – reconto do conto em grupo.



### SEQUÊNCIA DIDÁTICA IV - DESENVOLVIMENTO

Acolhida: Leitura por prazer da reportagem “Patinhos feios do Ibirapuera” – Deborah Giannini

Vídeo: “O patinho feio”.

#### Patinhos feios do Ibirapuera



Acabam de nascer dois "patinhos feios" no parque Ibirapuera. Os filhotes de cisne negro, com nove dias, já podem ser vistos no lago. Neste ano, sete fêmeas deram cria a 18 cisnezinhas. Acinzentados e com bico preto, os filhotes levam até dois anos para se tornarem belos como os pais. Nessa fase, recebem alimentação reforçada e saem para nadar nas horas mais quentes do dia. Comprados pela prefeitura há um ano, os cisnes negros vivem no "recinto das aves", próximo ao Pavilhão Japonês. "Eles são sociáveis e só brigam quando invadem seu território ou mexem com seus filhotes", diz Marcos Rizzo, da Divisão Veterinária do parque Ibirapuera. O macho choca os ovos e permanece com a mesma fêmea a vida toda.

(DEBORAH GIANNINI) REVISTA DA FOLHA Nº 237, ANO 5. FOLHA DE S. PAULO, 3 DE NOVEMBRO DE 1996.

Roda de conversa: Diálogo sobre o assunto a reportagem e o vídeo.

Registro da roda de conversa: Produção escrita de uma reportagem a partir do conto “O patinho feio”.

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES****Parte I: Características pessoais e profissionais**

Nome da Escola que leciona: \_\_\_\_\_

Ano/Série em que atua: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Pós – graduação/especialização: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Anos de Magistério: \_\_\_\_\_ Anos de Magistério na Secretaria Municipal de Educação de Anápolis: \_\_\_\_\_

Sexo: ( )F ( )M

**Parte II: Informações sobre formação continuada**

1) Você já participou de outro curso de formação continuada?

( ) SIM ( ) NÃO Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Instituição que promoveu o curso: \_\_\_\_\_

Em caso positivo, por que buscou esta formação?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2) Qual foi o resultado dessa formação para o seu trabalho pedagógico (planejamento e prática pedagógica na sala de aula)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) Você participa atualmente do curso Prática de Letramento e Processo de Alfabetização promovido pelo Centro dos Formação de Profissionais da Educação.

a) Quais motivos te levaram a participar desse curso?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Antes de se inscrever nesse curso, houve algum fator ou fatores que quase o (a) impossibilitaram de cursá-lo? Em caso positivo, quais foram esses fatores e como conseguiu superá-los?

( ) SIM ( ) NÃO

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4) Como está sendo sua participação no curso em relação à frequência e à aprendizagem?

---

---

5) O curso Prática de Letramento e Processo de Alfabetização – Módulo II está correspondendo as suas expectativas? Justifique.

---

---

6) Na sua opinião em qual aspecto o curso poderia melhorar?

---

---

7) Você recebe algum tipo de incentivo por parte da Secretaria Municipal de Educação ou da escola em que você trabalha, para participar de cursos de formação continuada? Quais seriam esses incentivos? ( ) SIM ( ) NÃO

---

---

8) Pessoas importantes em sua vida pessoal (família, amigos, atividades sociais) incentivam ou ajudam você a participar desse curso de formação continuada? De que modo?

( ) SIM ( ) NÃO

---

---

9) Há pessoas importantes para você que são contrárias a sua participação no curso? O que fizeram ou fazem para impedi-lo de continuar estudando? ( ) SIM ( ) NÃO

---

---

10) O módulo II do presente curso está quase terminando. Descreva três fatores que o incentivaram ou o auxiliaram a permanecer no curso até concluí-lo.

---

---

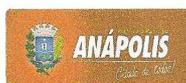
12) Na sua opinião, é relevante participar de cursos de formação continuada? Justifique.

---

---

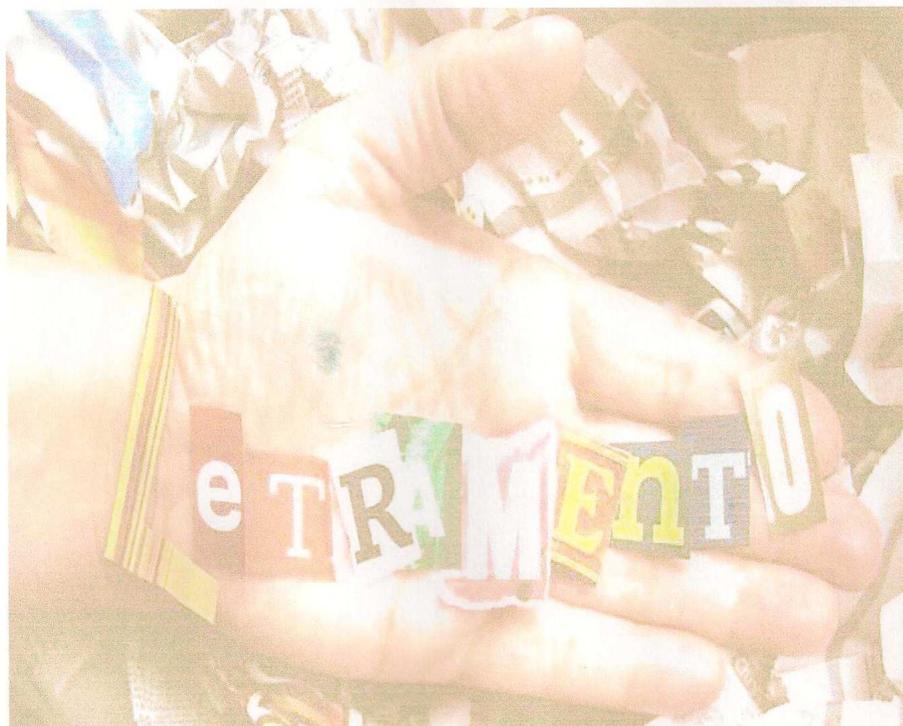
Agradecemos á colaboração de todos em responder o questionário.

APÊNDICE D – Projeto do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização



Secretaria Municipal de Educação – SEMED  
Centro de Formação dos Profissionais em Educação - CEFOPE

# Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização



Janeiro, 2013

## I - CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização é um curso com duração de 240 horas, dividido em quatro módulos de 60h cada.

## II - JUSTIFICATIVA

O presente projeto sustenta-se nos resultados obtidos em exames padronizados de avaliação de desempenho dos estudantes do Ensino fundamental da rede Municipal de Anápolis. Esses exames apontam para a necessidade de se investir em ações que assegurem a todas as crianças que frequentem escola aprendam a ler e a escrever nas diferentes situações comunicativas da atual sociedade. Assume-se aqui a alfabetização como um dos fatores primordiais na formação do ser humano. No entanto, compreende-se que esse processo é um desafio, pois, de acordo com Val (2004, p.18) "A apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico, quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas".

Em outras palavras, é imprescindível alfabetizar letrando, pois, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se alfabetizar letrando, assim a proposta do curso proporcionará aos cursistas a compreensão de que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis.

As pesquisas realizadas pelo Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), INAF (Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional), Prova Brasil/ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) evidenciam que, no Brasil, há uma carência de melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem da língua materna.

Conscientes de que a alfabetização envolve a aprendizagem da escrita e da leitura como atos linguísticos, faz-se necessária uma formação continuada baseada na reflexão sobre a língua materna e o seu ensino. Tal reflexão pauta-se nas seguintes questões:

Como possibilitar a esses brasileiros o acesso à cultura letrada e, com isso, a chance de lutar pela cidadania com os mesmos instrumentos disponíveis para os falantes já pertencentes às camadas sociais privilegiadas? Como fazer para que a escola – fonte primordial do letramento na nossa sociedade – deixe de ser uma agência reprodutora das agudas desigualdades sociais e dos perversos preconceitos que elas suscitam? Como levar os professores, sobretudo do ensino fundamental e, mais

ainda, das séries iniciais, a deixar de acreditar em algo que não existe (o "erro de português") para, no lugar dessa superstição infundada, passar a observar os fenômenos da variação linguística de modo mais consistente e cientificamente embasado. (BAGNO, 2004. In: BORTONI-RICARDO, 2004, p. 7)

Alguns estudiosos como Vasconcellos (1995) Zeichner (1993) Ghedin (2002) afirmam que a ação pedagógica não pode ocorrer apartada do exercício de reflexão e de tomada de decisão sobre o que, o como e o para quê ensinar.

Para que o professor consiga responder a contento a complexidade do exercício da tarefa docente em sala de aula é necessário que ele se reconheça como intelectual crítico e reflexivo e que tome suas decisões pautadas nos conhecimentos científicos que constrói sobre sua prática. Para isto sua ação deve estar associada a pesquisa e a uma proposta coletiva de intervenção.

Ao admitir essa concepção, estamos nos posicionando contrários a uma visão do trabalho docente numa perspectiva da racionalidade técnica e assumindo uma que acredita que por meio da pesquisa o professor planeja uma ação de intervenção, que imediatamente passa a ser objeto de sua atenção, podendo ou não constituir-se em objeto de pesquisa.

Este projeto apóia-se em um modelo formativo diferente do que vem sendo praticado há muito tempo no Brasil, que admite que ser professor é executar tarefas pensadas por outros. Busca-se nesta proposta possibilitar ao professor se ver como autor e ator do ato educativo e que o exercício docente não separe o pensar do agir.

Para contribuir no fortalecimento desta proposta de formação será utilizada ao término de cada módulo a realização do Grupo Focal enquanto técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas usado por pesquisadores de diferentes áreas no campo das ciências sociais e humanas, principalmente quando desejam apreender informações resultantes da interação grupal também foi utilizado como instrumento de avaliação e de apreensão dos problemas que angustiam os professores no processo de alfabetizar e letrar. Ele é a estratégia empregada para o delineamento dos módulos de estudo que se sucedem, pois permite

(...) gerar dados, informações, percepções, reações, opiniões, sentimentos, atitudes e idéias sobre determinada temática, de forma aprofundada, diversificada e com riqueza de detalhes. O grupo focal permite identificar, compreender, interpretar, analisar, produzir relações e tomar consciência da

realidade investigada e, assim, construir coletivamente propostas de superação dessa realidade. (SUANNO, 2008, p.20 e 21).

Pensando na importância de contribuir na formação deste professor pesquisador, faz-se necessário incluir também os recursos tecnológicos como fonte de pesquisa (para o planejamento e o estudo do professor) e como um recurso metodológico (atividades didáticas para contato direto dos alunos com as ferramentas tecnológicas) na prática pedagógica.

Por tratar-se de um curso voltado para a formação continuada do professor alfabetizador, não poderíamos desconsiderar os recursos digitais disponíveis. O uso de ambientes virtuais constitui-se em um espaço importante de auxílio nessa formação na medida em que possibilita o uso de ferramentas comunicacionais que cria ou amplia a interação entre o grupo.

Partindo dessa concepção, torna-se necessário a implementação deste Projeto que se justifica na perspectiva da pesquisa-ação oferecidos por meio do curso com o propósito de que os professores utilizem a sua sala de aula como espaço de formação e a sua prática educativa sendo conteúdo da formação, o que proporciona uma troca de saberes entre professores, estudo compartilhado, planejamento, desenvolvimento de ações conjuntas, estratégias de reflexão da prática, análises de situações didáticas, além de contribuir na elaboração da política de alfabetização para a nossa rede de ensino.

### **III - OBJETIVOS**

#### **a) Geral:**

Capacitar, por meio de formação continuada, professores alfabetizadores acerca do alfabetizar letrando, na perspectiva da pesquisa-ação, proporcionando aprofundamento teórico-prático quanto aos processos, métodos, propostas e formas de intervenções significativas com discussões das práticas sociais de leitura e escrita, bem como dos processos de aquisição de leitura e de escrita das crianças.

#### **b) Específicos:**

- Analisar o percurso de formação continuada do professor alfabetizador, relacionando-o com a própria prática pedagógica.

- Compreender e relacionar os conceitos de alfabetização e letramento;
- Reconhecer a leitura e a produção textual como modalidade da língua, inter-relacionadas na formação do aluno leitor e escritor.
- Reconhecer o uso das tecnologias educacionais e a Internet como ferramentas para o aprimoramento pessoal e profissional, aplicando-as à prática pedagógica no processo de alfabetizar letrando.
- Perceber a necessidade de um fazer pedagógico contextualizado e pautado na realidade do indivíduo em processo de alfabetização.
- Refletir sobre a linguagem humana, tendo como fundamentação teórica as contribuições da Linguística, da Sociolinguística e da Psicolinguística.
- Analisar, através da pesquisa-ação, as condições de produção e recepção da leitura nos espaços escolares, segundo práticas pedagógicas assumidas pelos alfabetizadores acerca do ato de ler e de escrever no processo de formação de indivíduos letrados.

#### **IV- PÚBLICO ALVO**

Professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Professores da Educação Infantil e coordenadores pedagógicos municipal de ensino de Anápolis.

Serão atendidos prioritariamente os professores que obedecerem aos seguintes critérios:

1º - Professores recém-ingressados na rede que estejam atuando nos três primeiros anos do Ensino Fundamental;

2º- Professores alfabetizadores que estão atuando nos três primeiros anos do Ensino Fundamental das unidades escolares;

3º- Professores e coordenadores pedagógicos que estão atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Salientamos que a ampliação do público alvo se justifica pelo fato de todos estarem envolvidos e corresponsáveis no processo de alfabetização

#### **V- CRONOGRAMA**

**a) Período de realização**

TURMA	MÓDULO	INÍCIO	TÉRMINO
"A"	I	26/02	04/06
"B"	I	20/08	10/12
"A"	II	27/02	05/06
"B"	II	21/08	04/12
"A"	III	26/02	04/06
"B"	III	20/08	03/12
"A"	IV	25/02	03/06
"B"	IV	19/08	02/12

**b) Carga horária**

O Curso está organizado em 04 módulos de 60 horas cada, com a seguinte configuração: sendo que cada Módulo consta de 45 horas presenciais (15 encontros de 03 horas cada) e 15 horas, destinada à Prática Aplicada.

A participação nos módulos subsequentes está condicionada à conclusão dos módulos anteriores. O cursista que não se interessar ou não puder participar de todos os módulos, receberá um certificado correspondente á carga horária do módulo concluído.

**c) Horário:**

As aulas serão oferecidas semanalmente no período noturno das 19 às 22 horas e matutino das 8 às 11 horas, conforme a demanda.

**VI – NÚMERO DE VAGAS**

Serão oferecidas 30 vagas para cada uma das turmas em seus referidos módulos.

## VII – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

### Ementas / Disciplinas/conteúdos

#### Módulo I

As diferentes concepções da língua escrita e suas implicações para a prática pedagógica. Alfabetização e letramento: conceitos, competências e implicações pedagógicas. Alfabetização enquanto construção cognitiva. Fatores condicionantes no processo de aprendizagem da língua escrita. A criança e a pré-história da escrita: a construção da linguagem falada e da linguagem escrita, o desenho, o faz de conta, a brincadeira. Construções originais da criança: as fases da psicogênese da língua escrita. A função social da escrita, a interação escritor/leitor/texto e contexto.

<b>MÓDULO I (Introdutório): Língua e Ensino da Língua</b>			
<b>Temática</b>	<b>Atividades em sala (CH)</b>	<b>Práticas Individuais (CH)</b>	<b>Carga horária total</b>
1. Breve histórico da alfabetização e Letramento	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
2. Psicogênese da Língua Escrita	6h (2 encontros)	2 horas	8 horas
2. O ensino da Língua: conceito e contribuições da Linguística, da Psicolinguística, da Sociolinguística e Psicogênese da Língua escrita.	9 h (3 encontros)	3 horas	12 horas
3. Diversidade linguística e pluralidade cultural	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
4- Estratégias de leitura	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
5. A linguagem e o ensino de Português	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
6. Dificuldade no processo de escolarização: distúrbios de aprendizagem ou de ensinagem: uma questão controvertida.	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
7. Definição e orientação para elaboração do Memorial	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>45 horas (15 encontros)</b>	<b>15 horas</b>	<b>60 horas</b>

#### Módulo II

A representação da linguagem e o processo de alfabetização: distinção entre código de transcrição e sistema de representação. Construções originais da criança: as fases da psicogênese da língua escrita. Processo de alfabetização e contexto

escolar: conseqüências pedagógicas e desenvolvimento real. Concepções de aquisição do conhecimento, métodos de alfabetização, consciência fonológica x método fônico. Análise dos níveis psicogenéticos; Propostas de intervenção a partir dos níveis.

<b>MÓDULO II</b>			
<b>Temática</b>	<b>Atividades em sala (CH)</b>	<b>Práticas Individuais (CH)</b>	<b>Carga horária total</b>
1. A representação da linguagem e o processo de alfabetização: distinção entre código de transcrição e sistema de representação.	6h (2 encontros)	2 horas	8 horas
2. Definição Alfabetização e Letramento	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
3- Fases da Psicogênese da Língua escrita – Elaboração e Análise de Diagnóstico	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
4. O planejamento como instrumento da práxis pedagógica	3 h (1 encontro)	1 hora	4 horas
5. As três avaliações: Diagnóstica, Formativa e Somativa	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
6. Organização social da classe ou formas de agrupamento - As possibilidades de agrupamentos produtivos frente aos diferentes saberes	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
7. Oficina - Atividades diversificadas que atendem a heterogeneidade das turmas de alfabetização	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
8. Oficina - Possibilidades pedagógicas e interdisciplinares de leitura e escrita por meio de um tema.	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
9. Oficinas – Trabalho diversificado a partir dos níveis de escrita	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
10. Orientação e elaboração - Memorial	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
11. Dislexia do desenvolvimento	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>45 horas</b> (15 encontros)	<b>15 horas</b>	<b>60 horas</b>

### **Módulo III**

A leitura como prática social e a leitura que se pratica na escola. O desenvolvimento da produção textual na infância em diferentes gêneros textuais.

Os desafios da Prática Pedagógica no ensino da língua escrita. Reflexões sobre as práticas de linguagem oral, leitura e produção escrita.

<b>MÓDULO III</b>			
<b>Temática</b>	<b>Atividades em sala (CH)</b>	<b>Práticas Individuais (CH)</b>	<b>Carga horária total</b>
1. A importância do estudo da formação do professor pesquisador	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
2. Definição e orientação para a preparação do Seminário	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
3. A leitura como prática social e a leitura que se pratica na escola	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
4. Gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática entendendo a narração, descrição e	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
5. Reconhecendo os tipos e gêneros textuais e sua inter-relação.	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
6. O desenvolvimento da produção textual na infância em diferentes gêneros textuais	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
7. Oficinas de leitura – Gêneros Textuais	9 h (3 encontros)	3 horas	12 horas
8. Os desafios da Prática Pedagógica no ensino da língua escrita	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
9. Reflexões sobre as práticas de linguagem oral, leitura e produção escrita.	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
10. Orientação e elaboração - Memorial	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	45 horas (15 encontros)	15 horas	60 horas

#### **Módulo IV**

As matrizes teóricas do aprendizado do código escrito: Base alfabética, ortografia, leitura e sua articulação com a produção textual e o processo de letramento. Aprendizado das convenções, dos usos e das funções da escrita. Prática de revisão textual. As contribuições das diferentes ciências (história, Filosofia, Psicologia, Pedagogia, Lingüística, Psicolingüística, Sociolingüística) na formação do professor de Alfabetização.

<b>MÓDULO IV</b>			
<b>Temática</b>	<b>Atividades em sala (CH)</b>	<b>Práticas Individuais (CH)</b>	<b>Carga horária total</b>
1. Importância da pesquisa no cotidiano escolar.	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
2. Definição e orientação para escrita do Artigo Científico.	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
3. Aprendizado do código escrito: base alfabética, ortografia, leitura e sua articulação com a produção textual e o processo de letramento.	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
4. Aprendizado das convenções, dos usos e das funções da escrita.	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
5. Contribuição dos diferentes tipos e gêneros textuais para a Produção de Texto.	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
6. Produção textual e a Revisão Textual	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
7. Oficinas de leitura – Possibilidades de Revisão Textual	9 h (3 encontros)	3 horas	12 horas
8. Reflexões sobre as práticas de linguagem oral, leitura e produção escrita.	6 h (2 encontros)	2 horas	8 horas
9. Orientação e elaboração – Artigo Científico	3h (1 encontro)	1 hora	4 horas
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>45 horas (15 encontros)</b>	<b>15 horas</b>	<b>60 horas</b>

#### VIII - CORPO DOCENTE

<b>Nome</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Vínculo com a SEMED</b>
Eliete Neves da Silva – responsável pelo conteúdo: "Dificuldade no processo de escolarização: distúrbios de aprendizagem ou de ensinagem: uma questão controvertida" em todas as turmas.	Psicologia	Mestrado	Efetiva
Aparecida Miguel Neto	Letras	Especialização	Efetiva
Alcione Amorim	Pedagogia	Especialização	Efetiva
Gimene Afonso	Pedagogia	Especialização	Efetiva

## IX – METODOLOGIA DO ENSINO

O desenvolvimento metodológico deste projeto estrutura-se nos princípios da pesquisa-ação, pois pressupõe planejar, observar, agir e refletir de forma a atender aos interesses e necessidades dos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos no próprio espaço de atuação, subsidiando-os no desenvolvimento cotidiano de sua prática docente.

Partimos do princípio que a pesquisa-ação não é simplesmente um método de investigação, mas também estratégia de conhecimento teórico-prático. Compreendemos que esse método de pesquisa pressupõe uma concepção de ação que do ponto de vista de Thiollent (1997, p. 36), “[...] requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplique a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”.

Buscaremos, por meio deste curso, criar espaços que possibilitem, aos participantes, a compreensão do processo do alfabetizar/letrando; a situação de onde e por quem ele é produzido; os condicionantes do processo e, que a partir dessa compreensão, espera-se que sejam capazes de identificar as barreiras que se colocam impedindo a obtenção do sucesso da aprendizagem de todos, bem como as práticas exitosas que têm surgido ao longo da experiência docente.

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. (PIMENTA, 2005, P.523)

A dinâmica do trabalho será pautada em estudos teóricos com o objetivo de fundamentar a prática dos professores alfabetizadores, além de proporcionar que os mesmos tenham autonomia para elaboração de diagnóstico, elaboração de ação sobre a realidade examinada, efetivação da ação proposta, a avaliação e a reflexão-ação, e nova ação.

Os professores cursistas em todos os Módulos farão registros de suas ações sob a forma de memorial relatando sua trajetória educacional, realizando reflexões de como se tornou professora alfabetizadora. Serão desenvolvidas outras atividades em sala de aula que proporcionará aos cursistas análise, reflexão e problematização para a elaboração de propostas de intervenções, que o cursista deverá aplicar em sua sala de aula.

O objetivo destas atividades de reflexão e elaboração de propostas de intervenções é de verificar como professores alfabetizadores mobilizam seus saberes para tomar decisões na escola e na sala de aula e como organizam a situação docente na relação com os alunos para dar respostas às questões propostas pelas diversas situações com as quais estariam lidando.

Os estudos realizados nos Módulos I e II subsidiarão a preparação de um Seminário ao término do Módulo III, sendo que o objetivo é apresentar a relação dos estudos teóricos com a prática do cursista em sua sala de aula, evidenciando o processo de alfabetização e letramento de seus alunos.

Para a conclusão do curso, no módulo IV os cursistas irão redigir artigos sobre suas reflexões-ações-reflexões relatando a contribuição dos estudos para a sua prática, evidenciando a aprendizagem dos alunos.

Toda essa dinâmica do trabalho estará envolvida em um processo de interação formadoras/professores cursistas, também por meio de um ambiente virtual (que poderá ser um *blog* ou outra ferramenta que se fizer conveniente de acordo com as necessidades apresentadas). Neste ambiente, as professoras cursistas terão acesso a conteúdos relacionados com a temática abordada no curso, como fonte de pesquisa. Além disso, este ambiente servirá de espaço para solidificar vínculo entre formadoras e professoras cursistas e entre eles nos momentos não presenciais, constituindo-se em mais um espaço para: sanar dúvidas surgidas durante o desenvolvimento das atividades propostas no curso; compartilhamento de experiências e de atividades criadas e desenvolvidas; espaço para debate de idéias; troca de informações e de aprofundamento de questões teóricas; interação entre os cursistas; indicações de conteúdos, bibliografia e sites.

É importante ressaltar que o curso, por ser estruturado nos moldes da pesquisa-ação, constitui-se por si só num elemento de pesquisa e investigação, em que os atores envolvidos no processo investigado ganharão vez, voz e reconhecimento frente à realidade experienciada, por isso faz-se necessário a realização do grupo focal ao término de cada módulo, para que sejam gerados dados, informações, percepções, reações, opiniões, sentimentos, atitudes e ideias sobre o curso, permitindo condições de tomada de consciência da realidade investigada e assim, proporcionar construções coletivas de superação das dificuldades encontradas, fortalecimento para ações realizadas e outras intervenções que se fizerem necessária.

Para a realização do grupo focal, serão definidos alguns procedimentos importantes para sua execução tais como: planejamento das sessões, escolha dos participantes, local, material de gravação, temáticas abordadas e transcrição.

A seleção para a participação dará por meio de sorteio de no máximo 10 cursistas de cada turma. A professora formadora participará como coordenadora da discussão e contará com mais duas outras professoras observadoras que também anotarão as falas.

#### **X – AVALIAÇÃO E FREQUÊNCIA**

A avaliação do professor cursista será realizada por meio de observação da participação no desenvolvimento das atividades propostas, no decorrer do curso; das discussões, no nível de envolvimento com a ação e também por meio da análise do memorial, relatórios, elaboração e apresentação de Seminário, escrita de artigo e apresentação e outras atividades que se fizerem necessário.

Para a conclusão de cada módulo o cursista deverá ter no mínimo 75% de frequência nas aulas e aproveitamento igual ou superior a 7,0 (sete), o não cumprimento de um dos itens relacionados acima implicará na reprovação.

Detalhamento da carga horária:

<b>Módulos</b>	<b>Carga horária</b>
Módulo I	60h/a
Módulo II	60h/a
Módulo III	60h/a
Módulo IV	60h/a
<b>TOTAL</b>	<b>240h/a</b>

#### **XI - FONTES ORÇAMENTÁRIAS**

Os recursos para a realização do curso vêm da Secretaria Municipal de Educação, sob a forma de: pagamento de salário da professora e da equipe de apoio, no asseguramento de material de limpeza e higiene e manutenção das condições físicas necessárias à boa realização das atividades.

## XII - COORDENAÇÃO GERAL

Itair Regina Carvalho Diogo

## XIII- BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, G.P; A produção de textos nas séries iniciais: desenvolvendo as competências da escrita. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística, 11.ed.. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 15. ed. São Paulo: Loyola: 2002.

\_\_\_\_\_. Nada da Língua é por acaso: **por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábolas Editorial, 2007.

BAGNO, M.; STURBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna**: Letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BARBOSA, J. J.. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BORTONI- RICARDO-S. M. *et al.* **Alfabetização e Linguagem**. Módulos 1 a 4. Brasília: CFOM/UnB, MEC/SAEB. 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação em Língua Materna**: A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. (org.) **Série Ensinar Leitura e Escrita no Ensino Fundamental**. 4. Ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**, Língua Portuguesa. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAGLIARI, L. C.. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: scipione, 2004

CARVALHO, C. J. **Da oralidade à escrita**. Cuiabá: UFMT-Ed./INEP.

CARVALHO, M. A. F., MENDONÇA, R. H. (orgs.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CARVALHO, M. **Guia Prático do Alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

CÓCCO, M. F; HAILER, M. A. **Didática de alfabetização - decifrar o mundo**: alfabetização e Socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996.

CURTO, L.M; MORILLO, M.M; TEIXIDÓ, M.M. **Escrever e Ler volume 1**. Como as crianças aprendem e como o professor pode ensina-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogêneses da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KAUFMAN, A.M; RODRÍGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. B. (org) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1991.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola o Real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed; 2002.

MORAES, A. G. **O aprendizado da ortografia**. Autêntica, 2005.

NEVES, Marisa Maria Brito da Justa e MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. **A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares**. *Aletheia*. [online]. dez. 2006, no.24 [citado 19 Outubro 2009], p.161-170. Disponível na World Wide Web: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942006000300015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300015&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1413-0394.

PIMENTA, Selma Garrido. In. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PRÓ – LETRAMENTO: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem**. Ed ver. E ampl. Brasília: MEC/SEB, 2007.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. Brasília: MEC/SEF, 2001.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 15. ed. São Paulo, Ática, 1997.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed; 1998.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

## ANEXOS

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido para Secretaria Municipal de Educação.

  
Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Venho por meio deste Solicitar a Sr<sup>a</sup> Virgínia Maria Pereira de Melo, Secretaria Municipal de Educação de Anápolis - Goiás, a autorização para realizar nas escolas municipais, nas turmas de alfabetização a pesquisa de mestrado acadêmico denominado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM (RE) SIGNIFICAR DA PRÁTICA DOCENTE?**. A pesquisa está sendo desenvolvida por Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira mestranda, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) na Linha de Pesquisa **ESCOLA, APRENDIZAGEM, AÇÃO PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO - EAPS** no Eixo **LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**.

O estudo pretende investigar quais as contribuições que o curso de formação continuada Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização fornece aos professores alfabetizadores em formação, com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica deste na perspectiva de alfabetizar letrando. Para isso, será realizada a etnografia colaborativa, utilizando vários instrumentos de coleta de dados como: documentos, questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de bordo e a observação participante em sala de aula.

Será garantido o sigilo da identidade de todos os pesquisados/colaboradores e a qualquer momento o mesmo poderá desistir de participar da pesquisa sem quaisquer riscos de ser penalizado (a).

As informações obtidas permanecerão confidenciais, sendo que o uso das mesmas se dará de forma completamente anônima. Os resultados da pesquisa serão organizados em forma de dissertação construída/elaborada pela mestranda juntamente com sua orientadora.

Este termo de consentimento livre e esclarecido encontra - se redigido em duas vias, sendo uma para a secretaria e outra para a pesquisadora.

Quaisquer dúvidas decorrentes da pesquisa poderão ser esclarecidas antes, durante e depois da realização da mesma, presencialmente com a pesquisadora Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira ou pelo contato: (62) 91351360 ou ainda pelo email: [grazielleclara2010@hotmail.com](mailto:grazielleclara2010@hotmail.com).



**CONSENTIMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA  
PESQUISA**

Eu Higinia Maria Pereira de Melo,  
Secretaria Municipal de Educação de Anápolis – Goiás CPF, 221.667.931-34,  
autorizo a realização desta pesquisa nas escolas municipais, nas salas de alfabetização  
pela mestrandia Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira sob a orientação da Profa. Dra.  
Vera Aparecida de Lucas Freitas da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de  
Brasília (UnB) na Linha de Pesquisa ESCOLA, APRENDIZA-GEM, AÇÃO PEDAGÓGICA  
E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO - EAPS no Eixo LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES, cujo projeto de pesquisa é denominado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM (RE)  
SIGNIFICAR DA PRÁTICA DOCENTE?.**  
Autorizo também a utilização das informações obtidas obedecendo aos critérios da ética  
de pesquisa.  
Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.

Higinia Pereira 11/09/2013  
Assinatura do Participante Data

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido para diretora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação - Cefope.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Solicito a Sr<sup>a</sup> Itair Regina Carvalho Diogo diretora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cefope) a autorização para realização da pesquisa de mestrado acadêmico denominado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM (RE) SIGNIFICAR DA PRÁTICA DOCENTE?**, nas turmas do curso Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização. A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira sob a orientação da Profa. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) na Linha de Pesquisa **ESCOLA, APRENDIZA-GEM, AÇÃO PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO - EAPS** no Eixo **LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**.

O estudo pretende investigar quais as contribuições que o curso de formação continuada Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização fornece aos professores alfabetizadores com o objetivo de aprimorar sua prática pedagógica na perspectiva de alfabetizar letrando. Para isso, será realizada a etnografia colaborativa, utilizando vários instrumentos de coleta de dados como: documentos, questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de bordo e observação participante.

Será garantido o sigilo da identidade de todos os pesquisados e a qualquer momento o mesmo poderá desistir de participar da pesquisa sem quaisquer riscos de ser penalizado (a).

As informações obtidas permanecerão confidenciais, sendo que o uso das informações fornecidas se dará de forma completamente anônima. Os resultados da pesquisa serão organizados em forma de dissertação construída/elaborada pela mestranda juntamente com suas orientadoras.

Este termo de consentimento livre e esclarecido se encontra redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para os pesquisadores.

Quaisquer dúvidas decorrentes da pesquisa poderão ser esclarecidas antes, durante e depois da realização da mesma, presencialmente com a pesquisadora Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira ou pelo contato: (62) 91351360 ou ainda pelo email: [grazielleclara2010@hotmail.com](mailto:grazielleclara2010@hotmail.com).

**CONSENTIMENTO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA  
PESQUISA**

Eu Stair Regina Carvalho Diogo, diretora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFOPE) CPF, 498.319.331-68, autorizo a realização da pesquisa nas turmas do curso de formação continuada "Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização" pela mestrandia Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira sob a orientação da Profa. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) na Linha de Pesquisa **ESCOLA, APRENDIZA-GEM, AÇÃO PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO - EAPS** no Eixo **LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, cujo projeto de pesquisa é denominado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM (RE) SIGNIFICAR DA PRÁTICA DOCENTE?**.

Autorizo também a utilização das informações obtidas em análise documental referente ao projeto do curso citado acima obedecendo aos critérios da ética de pesquisa.

Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.



15/04/2014

Assinatura do Participante Data

## ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido para professores alfabetizadores.

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) professor (a) Jane Soares Machado  
Fernandes, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de mestrado denominado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM (RE) SIGNIFICAR DA PRÁTICA DOCENTE?**. A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira sob a orientação da Profa. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) na Linha de Pesquisa **ESCOLA, APRENDIZA-GEM, AÇÃO PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO - EAPS** no Eixo **LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**.

O estudo pretende investigar quais as contribuições que o curso de formação continuada Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização fornece aos professores alfabetizadores com o objetivo de aprimorar sua prática pedagógica na perspectiva de alfabetizar letrando. Para isso, será realizada a etnografia colaborativa, utilizando vários instrumentos de coleta de dados como: questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de bordo, observação participante, fotografias e gravações em áudio e vídeo.

Será garantido o sigilo da identidade de todos os pesquisados, no caso de todos os alunos e alunas, sendo que a qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa sem quaisquer riscos de ser penalizado (a).

As informações obtidas permanecerão confidenciais, sendo que o uso das informações fornecidas se dará de forma completamente anônima. Os resultados da pesquisa serão organizados em forma de dissertação, artigos, ensaios, textos construídos pela mestranda juntamente com sua orientadora.

Este termo de consentimento livre e esclarecido encontra - se redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora.

Quaisquer dúvidas decorrentes da pesquisa poderão ser esclarecidas antes, durante e depois da realização da mesma, presencialmente com a mestranda Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira ou pelo contato: (62) 91351360 ou ainda pelo email: [grazielleclara2010@hotmail.com](mailto:grazielleclara2010@hotmail.com).

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA  
PESQUISA**

Eu professor (a) Jane Tavares Machado Fernandes,  
CPF, 895 740 447-49, autorizo a pesquisadora Grazielle Aparecida de Oliveira  
Ferreira mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), cujo  
projeto de pesquisa de mestrado denomina – se **FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM (RE)  
SIGNIFICAR DA PRÁTICA DOCENTE?**, sob a orientação da Profª. Dra. Vera Aparecida  
de Lucas Freitas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) na  
Linha de Pesquisa **ESCOLA, APRENDIZA-GEM, AÇÃO PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE  
NA EDUCAÇÃO - EAPS** no Eixo **LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES** a  
realizar a observação participante em minha sala de aula como também utilizar-se das  
informações obtidas em questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de bordo,  
fotografias e gravações em áudio e vídeo, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa,  
onde está assegurado o total anonimato.

Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

Jane Tavares M. Fernandes 21 / 10 / 2013.

Assinatura do Participante Data

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a) Cristiane Alves Nequeira

\_\_\_\_\_ você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de mestrado denominado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM (RE) SIGNIFICAR DA PRÁTICA DOCENTE?**. A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira sob a orientação da Profa. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) na Linha de Pesquisa **ESCOLA, APRENDIZA-GEM, AÇÃO PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO - EAPS** no Eixo **LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**.

O estudo pretende investigar quais as contribuições que o curso de formação continuada Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização fornece aos professores alfabetizadores com o objetivo de aprimorar sua prática pedagógica na perspectiva de alfabetizar letrando. Para isso, será realizada a etnografia colaborativa, utilizando vários instrumentos de coleta de dados como: questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de bordo, observação participante, fotografias e gravações em áudio e vídeo.

Será garantido o sigilo da identidade de todos os pesquisados, no caso de todos os alunos e alunas, sendo que a qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa sem quaisquer riscos de ser penalizado (a).

As informações obtidas permanecerão confidenciais, sendo que o uso das informações fornecidas se dará de forma completamente anônima. Os resultados da pesquisa serão organizados em forma de dissertação, artigos, ensaios, textos construídos pela mestranda juntamente com sua orientadora.

Este termo de consentimento livre e esclarecido encontra - se redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora.

Quaisquer dúvidas decorrentes da pesquisa poderão ser esclarecidas antes, durante e depois da realização da mesma, presencialmente com a mestranda Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira ou pelo contato: (62) 91351360 ou ainda pelo email: [grazielleclara2010@hotmail.com](mailto:grazielleclara2010@hotmail.com).

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu professor (a) Cristiane Alves Noqueira,  
CPF, 968.980.461-87 autorizo a pesquisadora Grazielle Aparecida de Oliveira  
Ferreira mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), cujo  
projeto de pesquisa de mestrado denomina – se **FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM (RE)  
SIGNIFICAR DA PRÁTICA DOCENTE?**, sob a orientação da Profª. Dra. Vera Aparecida  
de Lucas Freitas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) na  
Linha de Pesquisa **ESCOLA, APRENDIZA-GEM, AÇÃO PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE  
NA EDUCAÇÃO - EAPS** no Eixo **LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES** a  
realizar a observação participante em minha sala de aula como também utilizar-se das  
informações obtidas em questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de bordo,  
fotografias e gravações em áudio e vídeo, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa,  
onde está assegurado o total anonimato.

Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.

Cristiane Alves Noqueira 05/11/2013

Assinatura do Participante Data

## ANEXO D - Termo de consentimento livre e esclarecido para pais e responsáveis.

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezados pais ou responsáveis, o (a) aluno (a)

---

está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de mestrado denominado **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM (RE) SIGNIFICAR DA PRÁTICA DOCENTE?**. A pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira sob a orientação da Profa. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) na Linha de Pesquisa **ESCOLA, APRENDIZA-GEM, AÇÃO PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO - EAPS** no Eixo **LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**.

O estudo pretende investigar quais as contribuições que o curso de formação continuada Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização fornece aos professores alfabetizadores com o objetivo de aprimorar sua prática pedagógica na perspectiva de alfabetizar letrando. Para isso, será realizada a etnografia colaborativa, utilizando vários instrumentos de coleta de dados como: questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de bordo, observação participante, fotografias e gravações em áudio e vídeo.

Será garantido o sigilo da identidade de todos os pesquisados, no caso de todos os alunos e alunas, sendo que a qualquer momento vocês responsáveis poderão desautorizar a participação dos mesmos durante a pesquisa sem quaisquer riscos de ser penalizados (as).

As informações obtidas permanecerão confidenciais, sendo que o uso das informações fornecidas se dará de forma completamente anônima. Os resultados da pesquisa serão organizados em forma de dissertação, artigos, ensaios, textos construídos pela mestranda juntamente com sua orientadora.

Este termo de consentimento livre e esclarecido encontra - se redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora.

Quaisquer dúvidas decorrentes da pesquisa poderão ser esclarecidas antes, durante e depois da realização da mesma, presencialmente com a mestranda Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira ou pelo contato: (62) 91351360 ou ainda pelo email: [grazielleclara2010@hotmail.com](mailto:grazielleclara2010@hotmail.com).

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA**

Eu Jana Paula de Martins Daiva, CPF, 01704449103, responsável pelo (a) aluno (a) Jasmim do Santos Daiva autorizo a pesquisadora Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), cujo projeto de pesquisa de mestrado denomina - se **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM (RE) SIGNIFICAR DA PRÁTICA DOCENTE?**, sob a orientação da Profª. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) na Linha de Pesquisa **ESCOLA, APRENDIZA-GEM, AÇÃO PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO - EAPS** no Eixo **LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES** a utilizar-se das informações obtidas em questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de bordo, observação participante, fotografias e gravações em áudio e vídeo, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.

Jana Paula 01/10/13

Assinatura do Participante Data

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA  
PESQUISA**

Eu Mônica S. V. Pires, CPF, 035443831-01  
responsável pelo (a) aluno (a) Ana Letícia dos S. O. Nassal  
autorizo a pesquisadora Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira mestranda da  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), cujo projeto de pesquisa de  
mestrado denomina - se **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM (RE) SIGNIFICAR DA  
PRÁTICA DOCENTE?**, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas  
da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) na Linha de Pesquisa  
**ESCOLA, APRENDIZA-GEM, AÇÃO PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO -  
EAPS** no Eixo **LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES** a utilizar-se das  
informações obtidas em questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de bordo,  
observação participante, fotografias e gravações em áudio e vídeo, obedecendo aos  
critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.  
Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.

Mônica S. V. Pires 22/10/13

Assinatura do Participante Data

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA  
PESQUISA**

Eu Polliana Aparecida Ferreira, CPF, 01067128107  
responsável pelo (a) aluno (a) Andrielly Aparecida Ferreira  
autorizo a pesquisadora Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira mestranda da  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), cujo projeto de pesquisa de  
mestrado denomina - se **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM (RE) SIGNIFICAR DA  
PRÁTICA DOCENTE?**, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas  
da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) na Linha de Pesquisa  
**ESCOLA, APRENDIZA-GEM, AÇÃO PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO -  
EAPS** no Eixo **LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES** a utilizar-se das  
informações obtidas em questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de bordo,  
observação participante, fotografias e gravações em áudio e vídeo, obedecendo aos  
critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.

Polliana

21/10/13

Assinatura do Participante Data

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA  
PESQUISA**

Eu Jharizylla Cristina de Souza, CPF, 026.276.221-88  
responsável pelo (a) aluno (a) Rosana de Sousa Pereira  
autorizo a pesquisadora Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira mestranda da  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), cujo projeto de pesquisa de  
mestrado denomina - se **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: UM (RE) SIGNIFICAR DA  
PRÁTICA DOCENTE?**, sob a orientação da Profª. Dra. Vera Aparecida de Lucas Freitas  
da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) na Linha de Pesquisa  
**ESCOLA, APRENDIZAGEM, AÇÃO PEDAGÓGICA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO -  
EAPS** no Eixo **LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES** a utilizar-se das  
informações obtidas em questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de bordo,  
observação participante, fotografias e gravações em áudio e vídeo, obedecendo aos  
critérios da ética de pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.  
Declaro- me ciente e concordo com o acima exposto.

Jharizylla Cristina 22/10/2013

Assinatura do Participante Data