

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARILENE BORTOLOTTI BORASCHI

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AMPLIAÇÃO DOS  
SABERES DIDÁTICOS POR MEIO DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA ON-LINE**

Presidente Prudente  
2015

MARILENE BORTOLOTTI BORASCHI

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AMPLIAÇÃO DOS  
SABERES DIDÁTICOS POR MEIO DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA ON-LINE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Portela Rinaldi

Presidente Prudente  
2015

## FICHA CATALOGRÁFICA

B717a Boraschi, Marilene Bortolotti.  
Alfabetização e letramento : ampliação dos saberes didáticos por meio da formação continuada on-line / Marilene Bortolotti Boraschi. - Presidente Prudente : [s.n.], 2015  
139 f.

Orientador: Renata Portela Rinaldi  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

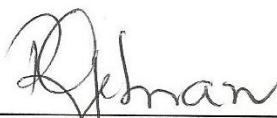
1. Alfabetização e letramento. 2. Saberes didáticos. 3. Formação continuada on-line. I. Rinaldi, Renata Portela. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi**  
(ORIENTADORA)



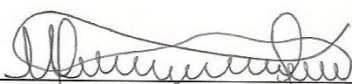
---

**Profa. Dra. Raimunda Abou Gebran**  
(UNOESTE)



---

**Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto**  
(FCT/UNESP)



---

**MARILENE BORTOLOTTI BORASCHI**

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 30 DE SETEMBRO DE 2015.

RESULTADO: Aprovado.

*Dedico esta pesquisa a minha filha  
Eduarda que me ensinou a mais pura  
e sublime forma de amar*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo sopro de vida e por sempre estar ao meu lado me guiando, protegendo e amparando em todos os momentos alegres e tristes em que passei, pois me fizeram ser o que hoje sou.

À minha orientadora Prof. Dr<sup>a</sup> Renata Portela Rinaldi por acreditar em meu potencial sem mesmo me conhecer, dando-me a oportunidade de ser sua orientanda e por sua dedicação e competência dedicados a esta pesquisa.

Ao meu marido Fábio pelo companheirismo, amor e compreensão, por fazer parte da minha vida e desta conquista.

À minha filha Eduarda por fazer os meus dias mais coloridos e a minha vida mais feliz.

À minha mãe Ivanir que fez de meus sonhos os dela e não mediu esforços para me ajudar a realizá-los.

Ao meu pai José (*in memoriam*) por me educar com honestidade e amor, sempre me fazendo acreditar que era capaz de alcançar meus objetivos.

Ao meu irmão Júnior pela sua alegria contagiante e pelo dinamismo com que enfrenta a vida.

À Prof. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto por suas contribuições na defesa e durante todo o caminhar do mestrado nos grupos de pesquisa.

À Prof. Dra. Raimunda Abou Gebran por suas contribuições na qualificação e defesa.

À Prof. Dra. Cláudia Reyes por suas contribuições na qualificação.

Aos colaboradores do CPIDES, em especial à Prof. Dr. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e ao Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior que sempre contribuíram para construção de novos saberes e estruturação da pesquisa.

Aos meus amigos de trabalho, Andréa, Deine, Eliana, Patrícia, Maria Cristina, Christian, Tatiana e Neiva pelo carinho, torcida, apoio, auxílio e amizade a mim dedicados não só nesta conquista, mas em meu diariamente.

Às minhas companheiras de pesquisa Paula Spolador e Paula Masuyama por dividirem comigo todo o processo interventivo, desde a elaboração até a conclusão, compartilhando saberes, dúvidas, angústias e conquistas.

A todos os professores do programa pelos enriquecedores momentos de discussões e debates.

Aos funcionários da secretaria da Pós que sempre colaboraram no que foi preciso.

Às amigas Maria Lúcia, Mara, Priscila, Roberta, Keila, Raquel e Neiva por dividirem comigo não só a estrada, mas as angústias e conquistas desse período.

À minha amiga Priscila que foi minha grande companheira das idas e vindas à Prudente, nas participações em congressos e seminários, por ter trilhado comigo todas as disciplinas, por dividir as angústias e alegrias deste processo e por sua amizade

Aos professores participantes da pesquisa pela oportunidade de interação e construção de saberes.

**MUITO OBRIGADA!!!**

## RESUMO

BORASCHI, Marilene Bortolotti. **Alfabetização e letramento:** ampliação dos saberes didáticos por meio da formação continuada on-line. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente/SP.

A dissertação intitulada “Alfabetização e letramento: ampliação dos saberes didáticos por meio da formação continuada on-line” está vinculada à linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP). A história da alfabetização e letramento no Brasil percorreu um vasto caminho até chegar aos dias atuais. Não é de hoje que o ensino e aprendizagem da língua escrita tem sido um desafio. As avaliações externas têm evidenciado um fraco desempenho dos estudantes brasileiros no que se refere ao aprendizado e domínio da leitura e da escrita. Há muitas pesquisas relacionadas a práticas docentes no que se refere ao ensino e aprendizagem da língua escrita. Diante disso, emerge o problema de pesquisa: Quais as contribuições e os desafios de um curso de formação continuada on-line para a ampliação do saber didático de professores dos anos iniciais no trabalho de alfabetização e letramento? Este estudo teve como objetivo principal analisar as contribuições e os desafios de um curso de formação continuada on-line para a ampliação do saber didático de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no trabalho de alfabetização e letramento. O presente estudo configura-se como de natureza qualitativa, do tipo pesquisa e intervenção com nuances do modelo construtivo-colaborativo, desenvolvido por meio de um curso de formação continuada de professores, na modalidade a distância. O curso de formação foi elaborado e desenvolvido por três pesquisadoras de diferentes áreas de atuação. A presente pesquisa teve como principais instrumentos de coleta de dados o questionário, o diário de bordo da pesquisadora e as narrativas escritas produzidas no ambiente virtual de aprendizagem. Participaram da pesquisa 22 professoras em exercício na escola pública, atuando do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A análise dos dados se deu de modo processual caracterizando um ciclo de reflexão contínua sobre as ações planejadas e desenvolvidas no curso. No decorrer do curso, as narrativas foram se modificando saindo de um olhar mais individualizado e restrito ao aluno ‘problema’ para um olhar mais macro sobre o estudante no contexto de sua turma. No entanto, percebemos que muitos fatores interferem no processo de alfabetização e de letramento, gerando por parte dos professores uma transferência de responsabilidades. Além disso, percebemos que as práticas docentes estão cristalizadas, mesmo com todos os programas formativos relacionados ao ensino da língua materna oferecidos nos últimos anos. O trabalho articulado entre as respectivas áreas possibilitou a construção de um novo saber pelas professoras e o interesse em aprofundá-lo necessitando de um tempo maior para discutir e refletir a temática abordada e as novas necessidades dela derivadas. Evidenciamos a partir das narrativas das professoras a falta de compreensão de que somos singulares e de que as práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula devem ser planejadas de forma a atender às necessidades educativas de todos os estudantes, articulando teoria e prática. Ainda, a necessidade de mais trabalhos dessa natureza e a nitidez da premência de pesquisas futuras que ampliem os resultados obtidos no presente estudo.

**Palavras-chave:** Alfabetização e letramento. Formação continuada de professores. Práticas de ensino. Formação Colaborativa. Educação on-line.



## ABSTRACT

BORASCHI, Marilene Bortolotti. Early reading and literacy: expansion of didactic knowledge through on-line continuing education. 2015. 139 pages. Dissertation (Master in Education) - Paulista State University (UNESP), Faculty of Science and Technology - Presidente Prudente / SP.

The dissertation entitled " Early reading and literacy: extension of didactic knowledge through on-line continuing education" is linked to the research line "Practices and Formative Processes in Education", the Graduate Program in Education, the Faculty of Science and Technology of Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (FCT / UNESP). The history of early reading and literacy in Brazil has gone a long way to the present day. It is not today that the teaching and learning of written language has been a challenge. The external evaluations have evidenced a poor performance of the Brazilian students with respect to learning and mastery of reading and writing. There is a great deal of research related to teaching practices in the teaching and learning of written language. Faced with this, the research problem emerges: What are the contributions and challenges of an on-line continuing education course to expand the didactic knowledge of teachers from the initial years of early reading and literacy work? The main objective of this study is to analyze the contributions and challenges of an on-line continuing education course to increase the didactic knowledge of teachers from the initial years of elementary education in early reading and literacy work. The present study is of a qualitative nature, of the type research and intervention with nuances of the constructive-collaborative model, developed through a course of continuous training of teachers, in the distance modality. The training course was developed by three researchers from different areas. The present research had as main instruments of data collection the questionnaire, researcher's logbook and the written narratives produced in the Virtual Learning Environment. Twenty-two female teachers in the public school participated in the study, performing from the 1st to the 5th year of elementary school. The analysis of the data took place in a procedural way characterizing a cycle of continuous reflection on the actions planned and developed in the course. Throughout the course, the narratives were changing from a more individualized and restricted look to the student 'problem' to a more macro look at the student in the context of his class. Beside, we perceive that many factors interfere in the process of early reading and literacy, generating by teachers a transfer of responsibilities. In addition, we realize that teaching practices are crystallized, even with all the training programs related to mother tongue teaching offered in recent years. The articulated work between the respective areas made possible the construction of a new knowledge by the teachers and the interest in deepening it, requiring a greater time to discuss and reflect the theme addressed and the new needs derived from it. We show from the teachers' narratives the lack of understanding that we are singular and that the practices developed in the context of the classroom should be planned in order to meet the educational needs of all students, articulating theory and practice. Still, the need for more work of this nature and the sharpness of the urgency of future research that amplify the results obtained in the present study.

**Keywords:** Early reading and literacy. Continuing education of teachers. Teaching practices. Collaborative Training. On-line Education

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Perfil dos participantes da pesquisa	24
<b>Quadro 2</b> Organização do currículo do curso de formação	30
<b>Quadro 3</b> Conteúdo trabalhado no Módulo III “Alfabetização e letramento: compreensão e intervenção”	33
<b>Quadro 4</b> Sistematização das categorias e subcategorias finais	35
<b>Quadro 5</b> Os saberes dos professores	46
<b>Quadro 6</b> Grupos de trabalhos da ANPED	55
<b>Quadro 7</b> GT08 – Formação de professores	55
<b>Quadro 8</b> GT10 – Alfabetização, leitura e escrita	58
<b>Quadro 9</b> Levantamento de trabalhos no Banco de Dissertações e Teses da CAPES	60
<b>Quadro 10</b> Levantamento de trabalhos no Banco de Dissertações e Teses da CAPES	62
<b>Quadro 11</b> Levantamento de trabalhos no Banco de Dissertações e Teses da CAPES	63
<b>Quadro 12</b> Roteiro para planejamento de atividades didáticas	96

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

EaD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEB – Escola Municipal de Educação Básica

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

GT – Grupo de Trabalho

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

MS – Mato Grosso do Sul

MT – Mato Grosso

NEAD – Núcleo de Educação a Distância da UNESP

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programme for International Student Assessment

PNE – Plano Nacional da Educação

PP – Professor Participante

PROEX – Pró-Reitoria de Extensão

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UE – Unidade Escolar

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista

WEB – World Wide Web

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	14
<b>2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO</b>	20
2.1 Caracterização da pesquisa	20
2.2 Objetivo Geral	23
2.2.1 Objetivos Específicos	23
2.3 Participantes da pesquisa	23
2.3.1 Pesquisadora e colaboradoras da intervenção	25
2.4 O contexto da intervenção	26
2.5 Os instrumentos de coleta de dados	28
2.6 O desenvolvimento da intervenção	29
2.7 Procedimentos de análise de dados	34
<b>3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SABERES DOS PROFESSORES</b>	
<b>ALFABETIZADORES</b>	37
3.1 Os caminhos trilhados pela alfabetização e letramento no Brasil	37
3.1.1 Alfabetização e letramento: algumas concepções	42
3.2 Saberes docentes e os saberes necessários à alfabetização e ao letramento	45
3.3 A formação de professores alfabetizadores e as políticas educacionais: alguns apontamentos	49
3.4 Desafios para a formação do professor alfabetizador	52
3.5 O que dizem as pesquisas sobre a formação de professores alfabetizadores?	54

3.6 A formação continuada a distância	64
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>68</b>
4.1 Os saberes didáticos apresentados inicialmente pelos professores	68
4.2 Os saberes dos professores em relação ao processo de alfabetização e de Letramento	73
4.2.1 Fontes de onde provém os saberes das professoras	88
4.3 O planejamento como meio para o ensino de professoras alfabetizadoras	93
4.4 As dificuldades como obstáculos do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita	101
4.4.1 Condições de trabalho	101
4.4.2 Dificuldades para ensinar	107
4.5 Formação de professores	116
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE A</b> – Questionário de inscrição	128
<b>APÊNDICE B</b> – Diário de campo da pesquisadora	132
<b>ANEXO A</b> – Formulário de sondagem 1º, 2º e 3º anos	134
<b>ANEXO B</b> – Formulário de sondagem 4º e 5º anos	137

## 1 INTRODUÇÃO

Toda<sup>1</sup> minha trajetória escolar e profissional se desenhou para que chegasse ao tema desta pesquisa. Desde muito pequena o interesse pela leitura e escrita fez parte de meu âmago, tanto é que comecei a ler e escrever as primeiras palavras antes mesmo de entrar na escola.

Não fiz a Educação Infantil. Naquela época, década de 1980, a oferta de vagas na escola pública era restrita e minha família não tinha como pagar uma escola particular, por isso, entrei direto na primeira série do Ensino Fundamental. Fui alfabetizada pela cartilha *Caminho Suave* e lembro-me de que a professora era muito rígida e nunca dava um único sorriso. Embora já soubesse ler, fazia as lições conforme a professora mandava e desenhava as letras com muito cuidado e capricho para ganhar dela um elogio. O tempo que me sobrava entre uma lição e outra esperava os amigos de sala terminar lendo e vendo toda a cartilha que tanto amava.

Estudei os oito anos do Ensino Fundamental na mesma escola, lugar que, além de conhecimentos me trouxe muitos amigos, alguns com os quais convivo até hoje. Durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, tive uma professora que organizava as salas de aula em fileiras, nomeando em filas do A, do B, do C, do D e do E<sup>2</sup>. Na fila do “A” ficavam os melhores estudantes e a do “E” os considerados piores. As filas eram igualmente divididas e alguns estudantes não saíam da fila do “E”. Embora ainda pequena, confesso que isso me incomodava muito, ficava triste ao ver amigos, tão queridos, entristecidos e deixados de lado na fila do “E”, sem terem a chance de desvendar o mundo da leitura e da escrita. Muitos deles, após várias retenções, começavam a faltar bastante e acabavam deixando a escola. Acredito que tenha vindo daí o meu interesse e minha luta para que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Durante o Ensino Médio, estudei em duas escolas. De manhã fazia o Ensino Médio e à noite cursava a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), porque meus pais acreditavam que apenas o Magistério não me daria condições para ingressar e cursar uma boa faculdade. E como desde sempre o mundo da leitura e da escrita me

---

<sup>1</sup> Na introdução usarei a primeira pessoa do singular, por relatar sobre minha experiência e trajetória que culminaram nesta pesquisa. A partir do capítulo 1 optamos em utilizar a 3ª pessoa do singular.

<sup>2</sup> Os conceitos ou notas eram dados em “A”, “B”, “C”, “D” ou “E”. O conceito “A” era equivalente às notas 9 e 10, “B” 8 e 7, “C” 6 e 5, “D” 4 e 3, “E” 2 e 1. Sendo assim, “A” era considerado excelente, “B” ótimo, “C” regular, “D” ruim e “E” péssimo.

fascinava, resolvi, então, fazer o curso de licenciatura em Letras. Antes mesmo de concluir a faculdade, prestei um concurso público para professor I do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, interior do estado de São Paulo, no qual fui aprovada.

Aos vinte anos de idade assumi minha primeira sala de aula na EMEB<sup>3</sup> Jacinto Guilherme de Moura. Era uma turma com vinte crianças com idade de quatro anos, denominada pelo Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba de Etapa I. Não sabia nem por onde começar meu trabalho como docente, não tinha ideia do que era ser professora, de quais atividades preparar para as crianças naquela idade, quais conteúdos deveriam ser trabalhados, quais eram as melhores estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Todo o corpo docente e a diretora da escola iniciaram junto comigo. Era uma escola recém-inaugurada que não tinha absolutamente nada de recursos pedagógicos. A diretora Ana Cláudia Marangon Donatoni compartilhava muito conosco as questões relacionadas ao administrativo da escola e proporcionava momentos para construirmos juntas o trabalho pedagógico. Embora não tivéssemos coordenador pedagógico, a diretora fazia muito bem este papel<sup>4</sup> e me auxiliou muito em meus primeiros inseguros passos como docente. As professoras Andrea Melinsky, Lucinéia Dias Koga, Mary Martinelli, Adriana Ladeia, Marli Borges já tinham certa experiência e me davam muitas dicas e também à professora Luciana Montanhez, as duas iniciantes. Sem conhecer as nomenclaturas e as teorias que as sustentam, hoje analisando minha trajetória vejo que vivenciei muito bem, nesta época, a gestão participativa e o trabalho colaborativo.

A gestão participativa se dava porque todas as decisões eram tomadas em grupo, desde a compra de um material pedagógico até a elaboração de um projeto. Como na época, a escola dispunha de poucos recursos, estabelecíamos uma lista de prioridades, traçávamos metas anuais e trabalhávamos para cumpri-las. Colaborativamente

---

<sup>3</sup> Escola Municipal de Educação Básica – EMEB. Na época em questão, a sigla era EMEI, Escola Municipal de Educação Infantil.

<sup>4</sup> A diretora Ana Cláudia teve um papel fundamental em meu início de carreira. Como não tinha ideia do que era ser professora e o que trabalhar com a faixa etária de 4 anos, ela fazia muitas orientações. Ensinou-me a organizar uma rotina, elaborar plano de aula, a quantidade de atividades que deveriam ser preparadas para aquela faixa etária, quais conteúdos deveriam ser trabalhados, como deveriam ser selecionadas as atividades, como o lúdico era indispensável. As orientações se davam por conversas individuais e em coletivo (nas reuniões do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC), quando além de textos sobre temas diversos sempre trazia exemplos de atividades e proporcionava momentos de troca de reflexão e experiências entre os pares.

executávamos todas as ações e buscávamos as soluções para os problemas que iam surgindo no decorrer do caminho.

Concomitantemente ao trabalho na Educação Infantil, após terminar o curso de licenciatura em Letras, iniciei meu trabalho como professora de Língua Portuguesa na rede Estadual de Ensino de São Paulo. Nos primeiros anos trabalhava como plantonista em uma escola de Ensino Médio substituindo os professores que faltavam. Como a escola era muito grande, tinha 25 salas de aula por período, todos os dias ministrava aulas. Foi uma experiência interessante, pois tinha que estar preparada para ministrar qualquer conteúdo deixado pelos professores de todas as disciplinas com antecedência, assim como elaborar planos de aula extras para aqueles que faltavam sem avisar, não deixando material algum. Como era professora substituta, para ter o respeito dos estudantes tinha que criar estratégias diversificadas de maneira que pudesse garantir o sucesso das aulas.

Minhas primeiras aulas de Língua Portuguesa atribuídas foram de uma licença prêmio de uma professora em uma escola de Guararapes, município que fica a 50 km de Araçatuba. Como não tinha nenhum veículo automotivo, tinha que ir à escola de ônibus. Para estar lá às 7 horas da manhã era necessário que meu pai me levasse às 4h30 na rodoviária de bicicleta. Chegava em Guararapes ainda escuro e esperava o dia amanhecer estudando para o concurso público de professor do Estado de São Paulo, para o qual fui aprovada em 1999.

Como professora efetiva de Língua Portuguesa da rede estadual paulista, ministrei aulas no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pude presenciar alguns estudantes adentrarem estes níveis de ensino sem estarem alfabetizados ou com muita dificuldade em interpretação e produção de textos. A diretora da escola, Takako Inada, pediu meu auxílio para desenvolver um projeto de alfabetização com os estudantes que chegavam com dificuldades em leitura e escrita. Alguns não sabiam ler e nem escrever e outros tinham falhas na alfabetização, o que prejudicava todo o ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental, ciclo II<sup>5</sup>.

Durante oito anos desenvolvi este projeto com alguns sucessos e outros fracassos. O tempo que dispunha para o desenvolvimento do projeto era muito pequeno, apenas duas horas por semana. Como o trabalho era individual, selecionava os casos mais graves para serem atendidos individualmente e os demais eu tentava sanar as

---

<sup>5</sup> Ensino Fundamental – Ciclo II refere-se do 6º ao 9º ano.



dificuldades em sala de aula. Não é uma tarefa muito fácil alfabetizar adolescentes, pois chegam à escola com um sentimento muito grande de incapacidade e mesmo sendo fora do horário de aula eles se sentiam muito constrangidos, acabavam deixando o projeto e optando pela indisciplina para se sobressaírem na sala de aula.

Com o processo de municipalização do ensino em Araçatuba, deixei a Educação Infantil e passei a atuar no Ensino Fundamental, trabalhando diretamente com a alfabetização e letramento, nas 1ª, 2ª e 3ª séries da EMEB Floriano Camargo de Arruda Brasil. A escola era pequena e recebia 50% de seus estudantes da zona rural, muitos deles sem estímulos em casa e filhos de pais analfabetos. As dificuldades dos estudantes eram muitas, alguns não tinham noção do que era uma letra e nem em como organizar um caderno. Tínhamos que diversificar muito as estratégias de ensino, utilizando músicas, brincadeiras, jogos, uma vez que chegavam cansados após viajarem duas horas todos os dias para estarem na escola. Foi um período de muito trabalho, mas gratificante.

Após muitos anos de experiência como docente em dois cargos tanto no sistema municipal como no sistema estadual de ensino, resolvi me preparar para assumir o cargo de gestão escolar. Então fiz o curso de licenciatura em Pedagogia. Desde então, deixei a sala de aula e passei a vivenciar a Educação de outro ângulo. Primeiramente, estive como Orientadora Pedagógica do Ensino Fundamental I<sup>6</sup> do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba. Visitava as escolas e acompanhava o trabalho dos coordenadores pedagógicos e dos professores. Entrava nas salas para assistir aulas e analisava o caderno de planejamento semanal do professor (o semanário) e os cadernos dos estudantes. Era importante verificar se havia alguma deficiência no trabalho do professor e se havia alguma intervenção do coordenador em relação a isso. Conversava, então, com o diretor e coordenador da escola, ressaltando os pontos positivos e negativos do trabalho pedagógico desenvolvido na Unidade Escolar (UE), que era depois registrado em ata. As orientações eram dadas com intuito de melhorar o trabalho pedagógico da escola, a fim de superar as dificuldades encontradas e com isso, buscar uma melhoria na qualidade do processo ensino e aprendizagem. Acredito que todo professor deveria ter esta oportunidade de vivenciar esta função. Quanto cresci como profissional, quantas crenças foram quebradas e quantos saberes foram construídos nessas interações, diálogos etc. Olhar e analisar o trabalho do outro nos faz repensar na

---

<sup>6</sup> Corresponde aos cinco anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º.

nossa própria prática. Passei a ver o trabalho com a formação de professores como algo necessário e indispensável. Pude observar que, muitas vezes, o professor tem boa vontade, tenta fazer de tudo para que todos os seus estudantes aprendam, mas não consegue, não sabe como fazer.

Atualmente, após outra aprovação em concurso público, sou Supervisora de Ensino do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba. E, devido à sobrecarga de trabalho que esta função traz, exonerei meu cargo de professor de Língua Portuguesa da rede estadual do estado de São Paulo. Foi uma decisão muito difícil. Após tantos anos de trabalho na mesma escola, muitos vínculos foram criados, tanto com os colegas de trabalho como com os estudantes, sem falar pelo amor pela profissão que escolhi. Enfim, a vida deve seguir seu curso e temos que abrir mão de algumas coisas para termos outras.

Na Supervisão de Ensino só pude comprovar o que soube anteriormente como professora, alguns estudantes têm deixado o Ensino Fundamental I sem terem se apropriado da leitura e da escrita. Muitos fatores contribuem para este quadro, como despreparo do professor alfabetizador, estudantes com falta de estímulo em casa, políticas públicas de formação de professores não pontuais etc. Dessa forma, pesquisar a construção de saberes didáticos do professor alfabetizador por meio de um curso de formação *on-line* foi a opção escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa, com intuito de encontrar resposta para o seguinte problema de pesquisa: *Quais as contribuições e os desafios de um curso de formação continuada on-line para a ampliação do saber didático de professores dos anos iniciais no trabalho de alfabetização e letramento?*

Com o intuito de responder à questão de pesquisa foi definido o objetivo geral, a saber: Analisar as contribuições e os desafios de um curso de formação continuada *on-line* para a ampliação do saber didático de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no trabalho de alfabetização e letramento.

Ainda, foram delineados os objetivos específicos que nortearam a pesquisa, sendo eles:

- Mapear os saberes didáticos para alfabetizar apresentados pelos professores participantes da pesquisa.
- Analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de alfabetização e letramento e como passam a ressignificá-las ao longo da participação no curso de formação continuada *on-line*.

- Compreender os elementos potencializadores para a construção do saber didático dos professores ao longo do curso de formação *on-line*.
- Compreender os efeitos da interlocução *on-line* dos professores para a construção de uma rede de apoio para o processo de alfabetização e letramento.

Assim, como supervisora de ensino, os dados encontrados nesta pesquisa servirão de base para articulação de projetos pedagógicos e implementação de políticas públicas municipais voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba.

Diante do exposto, a presente dissertação foi estruturada em quatro seções. Na *Introdução*, foi apresentada a trajetória profissional que influenciou o desenvolvimento da presente pesquisa, assim como o problema e os objetivos que nortearam a investigação. Na seção 2, denominada de *Delineamento metodológico* exporemos os caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento do trabalho empírico e a sistematização desta pesquisa. Na seção 3, intitulada de *Referencial teórico* buscamos mostrar o aporte teórico que norteou a investigação e a análise dos resultados. Na seção 4 definida como *Apresentação e análise de dados* descrevemos os resultados encontrados analisando-os à luz do referencial teórico. E, por fim, apresentamos as *Conclusões*, com os resultados finais desta pesquisa com intuito de apresentar resposta ao problema investigado.

## 2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

*Esta seção foi organizada com o intuito de descrever o caminho metodológico percorrido para realização desta pesquisa. Apresenta a caracterização da investigação, o problema que a impulsionou, o objetivo geral e os específicos. Apresenta os participantes da pesquisa, descreve o contexto em que o trabalho empírico foi desenvolvido e o processo de intervenção. Descreve os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para o tratamento e a análise de resultados.*

### 2.1 Caracterização da pesquisa

Quando se propõe a realização de uma pesquisa empírica, os caminhos metodológicos a serem trilhados, assim como os instrumentos de coleta e de análise de dados devem ser cuidadosamente definidos para que se possa atingir aos objetivos propostos, caso contrário os resultados podem ficar comprometidos.

A investigação em educação é uma atividade cuja natureza é cognitiva e se constitui em um processo “sistemático, flexível e objeto de indagação” (PACHECO; FLORES, 1995, p. 9), que contribui na explicação e na compreensão dos eventos educativos. Nessa perspectiva, a investigação qualitativa “proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente” (PACHECO; FLORES, 1995, p. 21).

É importante destacar que esse tipo de investigação “privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BICKLEN, 1997, p. 16), em que as causas exteriores se configuram de importância secundária para o pesquisador. Os investigadores têm um importante papel, pois se interessam não somente pelos resultados, mas também, pelo processo que os desencadeou, em que há a preocupação com “os efeitos que a sua subjetividade possa ter nos dados que produzem” (BOGDAN; BICKLEN, 1997, p. 67), tendo como objetivo a melhor compreensão do comportamento e da experiência que envolve o homem. Ou seja, na abordagem qualitativa o “social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem.” (TEIXEIRA, 2006, p. 140).

Nessa perspectiva, o presente estudo configura-se como sendo de natureza qualitativa por considerar “os sujeitos envolvidos como aqueles que têm saberes, que refletem e constroem conhecimentos que os ajudam a atuar sobre o mundo em que vivem” (DOMINGUES, 2006, p. 179), especialmente porque buscam em seus contextos de trabalho o enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos estudantes na apropriação da língua escrita.

Na abordagem qualitativa muitos métodos podem ser utilizados, entre eles a pesquisa colaborativa que é caracterizada pela interação entre o pesquisador e os participantes, oportunizando que as ideias sejam compartilhadas e novos saberes construídos. Foi o tipo de método mais indicado para o desenvolvimento desta pesquisa, pois por meio dela os professores refletiram sobre a prática do ensino da língua escrita em sala de aula e construíram teorias a medida em que foram interagindo com as pesquisadoras e os pares, negociando valores e crenças e interpretando reflexivamente sobre as questões de investigação propostas, sobre as práticas desenvolvidas. (IBIAPINA, 2008).

A colaboração somente é possível em situações dialógicas entre os pares. Desta forma, uma das abordagens da pesquisa colaborativa, é concebida por Cole e Knowles (2003 *apud* RINALDI, 2009) como construtivo-colaborativa. Essa abordagem, possibilita que todos os participantes possam ser vistos como aprendizes, ao expor suas ideias e contribuírem para a construção de novos saberes no e para o grupo.

No estudo em tela, após análise dos dados apresentados no questionário inicial, respondido ainda no período de inscrição, os professores apontavam os principais dificultadores do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Mediante análise das respostas iniciais as pesquisadoras foram construindo em processo o currículo do curso de formação continuada *on-line*, que foi permanentemente revisto em função dos apontamentos das práticas e fazeres cotidianos dos professores.

Acredita-se que esta investigação se caracteriza como uma pesquisa-intervenção com elementos da perspectiva construtivo-colaborativa. Isto porque, os professores tiveram uma participação ativa durante o desenvolvimento do curso, pois os dados que orientavam a seleção dos conteúdos do currículo e a proposição das estratégias didáticas para ampliar ou ajudar a ressignificar os saberes didáticos dos professores provinham da realidade de seu contexto de atuação, das suas necessidades e dos desafios enfrentados cotidianamente em sala de aula. Sendo assim, os saberes que os professores possuíam eram aproveitados e, coletivamente, funcionavam como disparadores para a construção de novos saberes ou mesmo ressignificação a partir do diálogo no grupo, da

problematização de situações difíceis encontradas pelos participantes da pesquisa e da reflexão e socialização conjunta para buscar estratégias para superação das dificuldades enfrentadas.

Nesta perspectiva, concebemos a formação como um *continuum* (MIZUKAMI *et al.*, 2002), recuperando a prática e a escola como espaço privilegiado de formação e reflexão; professores e pesquisadoras como sujeitos desse processo e uma formação continuada que, por seu caráter construtivo-colaborativo, seja bem mais que um mero “treinamento”, como temos observado em vários cursos e programas, independente da modalidade em que são oferecidos (RINALDI, 2009).

Trabalhar a partir de uma perspectiva dessa natureza:

(...) implica conhecer a realidade em que os participantes da pesquisa atuam, o que pensam, o que fazem e porque fazem para, colaborativamente, refletir com eles sobre os fenômenos educativos, dilemas vividos e, quando necessário, construir formas de enfrentamento das dificuldades de modo que considerem as peculiaridades da realidade de seu contexto escolar e sua respectiva comunidade. (COLE; KNOWLES, 2003 *apud* RINALDI, 2009, p. 90).

Na visão de Ibiapina (2008), o processo reflexivo de partilha de saberes em grupo exige uma exploração tanto do conhecimento teórico quanto do conhecimento da prática, para que assim se possa proporcionar aos professores e pesquisadora uma maior condição de (re)construírem o contexto social em que estão inseridos e principalmente, criar condições para que compreendam que “para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir” (IBIAPINA, 2008, p. 18).

A autora explicita, também, que a pesquisa colaborativa permite que os partícipes produzam saberes à medida que vão compartilhando estratégias, dessa forma, produzindo saberes, formação, reflexão e desenvolvimento profissional, com o objetivo de resolverem, colaborativamente, os problemas que afligem a educação, como na pesquisa em questão: a alfabetização e letramento de todos os estudantes.

O grande valor que se pode atribuir a uma pesquisa relacionada à formação de professores está diretamente ligado ao fato de ser efetuada na compreensão de que os sujeitos podem construir saberes sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua própria atividade, dentro de seu próprio contexto institucional e histórico. Dessa forma, os partícipes vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de suas

ações e práticas de seus contextos e da elaboração de projetos de pesquisa seguidos de intervenção. (PIMENTA, 2006).

Diante do exposto definimos o seguinte problema de pesquisa: *Quais as contribuições e os desafios de um curso de formação continuada on-line para a ampliação do saber didático de professores dos anos iniciais no trabalho de alfabetização e letramento?*

A questão norteadora nos apoiou na definição dos seguintes objetivos da pesquisa:

## **2.2 Objetivo Geral:**

Analisar as contribuições e os desafios de um curso de formação continuada *on-line* para a ampliação do saber didático de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no trabalho de alfabetização e letramento.

### **2.2.1 Objetivos Específicos:**

- Mapear os saberes didáticos para alfabetizar apresentados pelos professores participantes da pesquisa.
- Analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de alfabetização e letramento e como passam a ressignificá-las ao longo da participação no curso de formação continuada *on-line*.
- Compreender os elementos potencializadores para a construção do saber didático dos professores ao longo do curso de formação *on-line*.
- Compreender os efeitos da interlocução *on-line* dos professores para a construção de uma rede de apoio para o processo de alfabetização e letramento.

## **2.3 Participantes da pesquisa**

A seleção dos participantes da pesquisa deve sempre acontecer de forma criteriosa, com muito rigor e seriedade, pois caso contrário poderá comprometer os resultados obtidos.

Nesta pesquisa, como se trata de uma investigação que analisa os resultados de uma experiência de formação continuada *on-line*, alguns critérios foram estabelecidos previamente para seleção dos participantes, foram eles: ser professor atuante dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, ser efetivo na rede de ensino pública, ter laboratório de informática na escola em que leciona, possuir estudantes com dificuldades de aprendizagem e ter respondido ao questionário de inscrição.

Observando estes critérios, recebemos 149 inscrições, das quais foram selecionadas 36 de professores que atendiam plenamente aos critérios. Devido ao processo de evasão<sup>7</sup> ao longo da formação, finalizamos o Módulo III, relacionado a esta pesquisa, com 22 participantes.

No quadro 01 sistematizamos o perfil dos participantes considerando o ano em que lecionavam no ano de 2014, o tempo e área de experiência profissional.

**Quadro 01** - Perfil dos participantes da pesquisa.

<b>Professor/ Participante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Ano em que leciona</b>	<b>Tempo de experiência</b>	<b>Experiência profissional</b>
PP 1	Feminino	3º ano	19 anos	Ensino Fundamental
PP 2	Feminino	1º ano	13 anos	Ensino Fundamental
PP 3	Feminino	1º ano	05 anos	Educação Infantil Ensino fundamental Ensino Médio
PP 4	Feminino	5º ano	16 anos	Ensino Fundamental
PP 5	Feminino	3º ano	10 anos	Ensino Fundamental
PP 6	Feminino	1º ano	07 anos	Ensino Fundamental
PP 7	Feminino	5º ano	10 anos	Ensino Fundamental
PP 8	Feminino	1º ano	10 anos	Ensino Fundamental
PP 9	Feminino	1º ano	04 anos	Educação Infantil Ensino Fundamental
PP 10	Feminino	1º ano	01 ano	Ensino Fundamental Educação Infantil
PP 11	Feminino	4º ano	01 ano	Ensino Fundamental
PP 12	Feminino	1º ano	07 anos	Ensino Fundamental Educação Infantil
PP 13	Feminino	4º ano	06 anos	Ensino fundamental Educação Infantil
PP 14	Feminino	1º ano	02 meses	Educação Infantil Ensino Fundamental
PP 15	Feminino	4º ano	02 anos	Ensino Fundamental
PP 16	Feminino	4º e 5º anos	18 anos	Ensino Fundamental
PP 17	Feminino	4º ano	14 anos	Ensino Fundamental Educação Infantil

<sup>7</sup> As razões das evasões, apresentadas pelos participantes fundamentalmente estiveram relacionadas a: falta de tempo para desenvolver as atividades do curso, sobrecarga por participação em outras formações obrigatórias, assumir a outro cargo fora da sala de aula.



PP 18	Feminino	5º ano	10 anos	Ensino Fundamental Educação Infantil
PP 19	Feminino	3º ano	08 anos	Ensino Fundamental Educação Infantil
PP 20	Feminino	1º ano	04 anos	Ensino Fundamental Educação Infantil
PP 21	Feminino	2º ano	10 anos	Ensino Fundamental
PP 22	Feminino	2º e 4º anos	18 anos	Ensino Fundamental

**Fonte:** Organizado a partir das informações da ficha de inscrição dos participantes.

O grupo foi formado por 22 participantes, sendo todas mulheres. Observamos ainda que há professoras mais experientes, com tempo que varia entre seis até 19 anos de experiência profissional docente, e aquelas iniciantes na carreira, a partir de 2 meses a 5 anos de experiência profissional. Percebemos que prioritariamente a experiência profissional dos participantes se volta para o ensino fundamental e educação infantil.

No entanto, devido ao volume de dados produzidos pelos participantes para esta pesquisa e análise dos resultados das produções com vistas a responder ao problema investigado, foram selecionadas 06 professoras, tendo como critérios de seleção 03 mais experientes e 03 iniciantes. Dessa forma, foram selecionadas como professoras experientes PP1, PP4 e PP16 e como iniciantes PP3, PP9 e PP15<sup>8</sup>.

Justificando a escolha das participantes, recorreremos às pesquisas de Tardif (2011) que indicam que a experiência profissional dos professores produz saberes capazes de indicar a competência dos mesmos. Esses saberes são nomeados pelo autor como saberes experienciais ou saberes práticos. Sendo assim, procuramos analisar os saberes das professoras experientes e das professoras iniciantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

### ***2.3.1 Pesquisadora e colaboradoras da intervenção***

A pesquisadora, graduada em Letras e Pedagogia, com experiência em alfabetização de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e ensino de Língua Portuguesa e Literatura dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, acompanhamento e orientação pedagógica de escolas de educação infantil e de ensino fundamental, assim como a implementação de projetos da Secretaria Municipal de

---

<sup>8</sup> É importante esclarecer que as professoras cursistas PP10, PP11, PP14 e PP20 embora tenham tempo de atuação que se enquadre no critério estabelecido daquelas que foram selecionadas, as mesmas não realizaram as atividades de planejamento e replanejamento propostas pelo curso, o que comprometeria a análise dos dados.

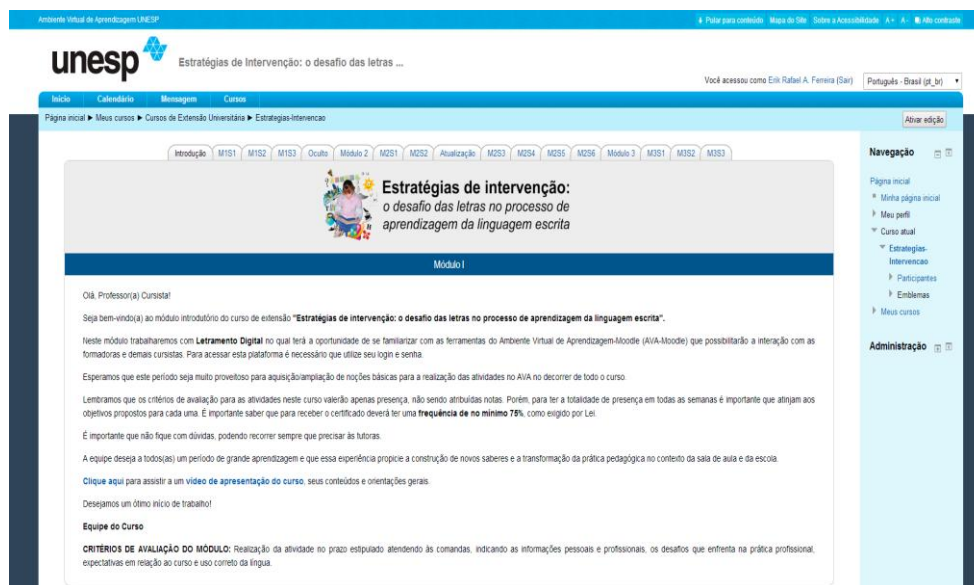
Educação de Araçatuba, membro do grupo de pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior” (FPPEEBS) foi responsável por elaborar e desenvolver o Módulo III "Alfabetização e letramento: compreensão e intervenção".

Além disso, participaram como colaboradoras da intervenção, duas profissionais que foram responsáveis pelos Módulos II "Dificuldades de Aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem e Dislexia: como diferenciar e intervir” e IV “Recursos tecnológicos para o ensino nos anos iniciais”. A colaboradora responsável pelo Módulo II é graduada em Fonoaudiologia, além de ter larga experiência no trabalho interdisciplinar do serviço de apoio especializado à inclusão. A colaboradora responsável pelo Módulo IV é formada em Biologia e Pedagogia, com experiência em uso de tecnologias da informação e comunicação na educação, bem como na Educação a Distância e em Educação Especial.

## 2.4 O contexto da intervenção

A intervenção foi desenvolvida no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (AVA-Moodle), criado especificamente para esta finalidade. O acesso ao AVA-Moodle se deu por meio do Portal Edutec – Educação e Tecnologia<sup>9</sup> (<http://edutec.unesp.br>).

**Figura 1** - Página de abertura do AVA-Moodle desenvolvido para o curso.



<sup>9</sup> O Portal Edutec foi desenvolvido e é administrado pelo Núcleo de Educação a Distância da Unesp (NEAD).

**Fonte:** <http://moodle.unesp.br/ava/course/view.php?id=554>

O AVA–Moodle possui muitas ferramentas que auxiliam no desenvolvimento de programas de formação continuada de professores, possibilitando diversas formas de comunicação, interação e ao mesmo tempo a realização de trabalhos individuais. Para este, em especial, foram utilizadas as seguintes ferramentas:

- ✓ **PERFIL:** espaço para que cada participante se identificasse, escrevendo suas características pessoais e profissionais, seu local de trabalho, suas dificuldades e êxitos e inserisse uma foto. Por meio do Perfil, acreditamos que os participantes tiveram a oportunidade para se conhecer melhor e interagir a partir de interesses e experiências comuns.
  
- ✓ **FÓRUM:** espaço destinado para a interação assíncrona entre as participantes e as pesquisadoras. Para o programa, foram criados dois tipos de Fóruns, um denominado de Café Virtual, em que as participantes podiam colocar suas dúvidas e trocar experiências livremente. E os Fóruns de Discussão, destinados a debater assuntos a partir dos temas tratados no decorrer do desenvolvimento dos módulos.
  
- ✓ **TAREFA:** ferramenta destinada exclusivamente ao envio de atividades.
  
- ✓ **MENSAGEM:** ferramenta utilizada como correio eletrônico, proporcionando um diálogo entre os participantes. Essa ferramenta foi usada, especialmente, para informação ou esclarecimentos de dúvidas, dado que na versão utilizada do Moodle ainda não havia a ferramenta *e-mail* implementada.

Além das ferramentas, próprias do AVA-Moodle foram utilizados diferentes recursos com o objetivo de facilitar a comunicação e a compreensão dos conteúdos trabalhados, entre os quais: tutoriais, vídeo, vídeoaula, formulários de atividades, textos, casos de ensino etc. Assim, os professores puderam conhecer as funcionalidades das ferramentas e recursos disponíveis.

O AVA-Moodle esteve, ainda, organizado por meio de abas para facilitar a organização e disponibilização dos conteúdos. Cada aba, como se pôde observar na figura 1, foi aberta processualmente aos participantes, com identificação do Módulo em

andamento e a respectiva proposta de atividade para cada semana. Ao acessar a aba o professor se deparava com uma mensagem de abertura, com apresentação dos objetivos e as atividades a serem desenvolvidas no período. Todas as propostas tinham o propósito de oportunizar aos professores a aliar teoria e prática, utilizando as ferramentas e recursos do ambiente.

Além de tratar de questões pertinentes à relevância dos temas do curso, a partir de uma fundamentação que o respaldava como um todo, tinha-se como meta o incentivo ao desenvolvimento do trabalho colaborativo, tanto no AVA-Moodle, como a implementação e desenvolvimento deste nos respectivos ambientes de trabalhos dos professores<sup>10</sup>. Para Alonso (2003, p. 99) “aprender a trabalhar em conjunto é um objetivo de formação que se impõe hoje para todas as pessoas em qualquer situação que considere. Na verdade, é uma condição necessária para a formação do cidadão”. Complementa, ainda, afirmando que “[...] no caso da escola, o trabalho coletivo constitui preocupação mais recente e nem sempre encontra aceitação por parte dos diretores ou mesmo dos professores que, por força do hábito de trabalhar isoladamente, veem nisso uma perda de tempo” (ALONSO, 2003, p. 99).

## **2.5 Os instrumentos de coleta de dados**

Como instrumentos de coleta de dados para a pesquisa foram selecionados o questionário (apêndice 01), o diário de campo da pesquisadora (roteiro - apêndice 02) e as narrativas escritas produzidas pelos participantes no AVA-Moodle.

O questionário foi composto por 21 questões dissertativas, sendo 10 relacionadas aos dados pessoais, à formação e à atuação das professoras, seis ao ensino e aprendizagem da língua escrita e cinco ao uso de recursos tecnológicos. Teve como finalidade apoiar no mapeamento do perfil dos participantes da pesquisa, suas expectativas, crenças e dificuldades a respeito do processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.

O diário de campo, elaborado processualmente pela pesquisadora durante o planejamento e o desenvolvimento do curso, buscou registrar por meio da escrita as

---

<sup>10</sup> Por acreditar no trabalho colaborativo nos contextos escolares, o curso foi organizado de modo que, ao longo das atividades propostas, os professores eram incentivados a implementar as propostas em seus locais de trabalhos com os estudantes, discutir com seus pares a fim de trocarem experiências, informações e ressignificar o conteúdo para enfrentar as situações difíceis que enfrentavam.

atitudes, angústias, dúvidas e dificuldades da pesquisadora e da equipe de formadoras que conduziu a intervenção.

As narrativas escritas pelos participantes da pesquisa se configuraram no registro das reflexões acerca do tema em estudo por meio das diferentes atividades propostas ao longo da formação. Para Clandinin e Connelly (2000) as narrativas escritas permitem compreender a experiência vivida, a qualidade desta experiência e consistem no ponto de partida para o processo de “inquirição” (ou reflexão) nas ciências sociais.

Segundo Rinaldi (2006, p. 11), “escrever sobre o que fazemos, é um bom procedimento para nos conscientizarmos de nossos ‘padrões’ de atuação. É uma forma de distanciamento reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar e aprender”. Para Zabalza (2004, p. 18) escrever sobre si mesmo traz consigo a realização de diferentes processos, pois “racionaliza-se a vivência ao escrevê-la...; reconstrói a experiência dando a possibilidade de distanciamento e de análise e facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a...”.

Sob essa perspectiva, as narrativas escritas disponíveis no AVA-Moodle e produzidas pelos participantes da pesquisa (individual, pela ferramenta tarefa, ou coletivamente, pela ferramenta fórum) serão consideradas como relatos sobre as experiências vividas e como meio de acesso aos seus pensamentos, conhecimentos, crenças, sentimentos, expectativas e práticas (RINALDI, 2009). Ainda de acordo com a autora, as narrativas são ferramentas capazes de permitir o acesso ao pensamento dos professores, “fixando a ação no contexto em que ela ocorre e explicitando as compreensões dos sujeitos, em um movimento que permite retornar à experiência”. (RINALDI, 2009, p. 93)

## **2.6 O desenvolvimento da intervenção**

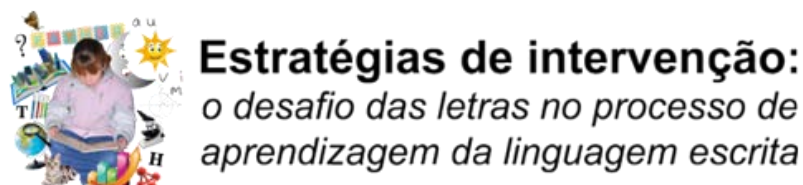
A intervenção foi desenvolvida por meio de um curso de extensão universitária<sup>11</sup>, na modalidade de Aperfeiçoamento, intitulado “Estratégias de intervenção: o desafio das letras no processo de aprendizagem da linguagem escrita”. Teve carga-horária de 180 horas e foi realizado no período de maio a outubro de 2014 e

---

<sup>11</sup> A iniciativa foi coordenada pela orientadora da pesquisa a Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi.

certificado<sup>12</sup> pela Pró-Reitoria de Extensão da UNESP (PROEX/UNESP). A figura 2 apresenta a identidade visual de abertura do curso no ambiente virtual de aprendizagem.

**Figura 2** – Logo do curso de extensão.



**Fonte:** <http://moodle.unesp.br/ava/course/view.php?id=554>

Nota: Figura extraída de banco de dados de imagens gratuitas e título criado pelas pesquisadoras do curso.

O currículo foi organizado em quatro módulos e se estruturou em torno de eixos temáticos articulados entre si, visando o trabalho pedagógico com linguagem escrita, como se descreve no Quadro 02.

**Quadro 02** - Organização do currículo do curso de formação.

<b>Módulo</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>
Letramento digital	30 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e aprender utilizar as ferramentas do AVA–Moodle;</li> <li>• Proporcionar a interação e socialização entre os participantes;</li> <li>• Traçar o perfil dos participantes;</li> <li>• Estabelecer alguns princípios éticos para a participação no Programa formativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramentas do AVA– Moodle;</li> <li>• Interação e socialização;</li> <li>• Ética na modalidade a distância.</li> </ul>
Dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem e dislexia: como diferenciar e intervir	50 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular os conhecimentos partilhados da fonoaudiologia na prática pedagógica docente para garantir o aprendizado da linguagem escrita de todos os estudantes, independente se tem ou não problemas de aprendizagem.</li> <li>• Compreender as variáveis intervenientes do sistema de escrita do português brasileiro e dos problemas de aprendizagem para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos importantes que permeiam a aquisição da linguagem escrita;</li> <li>• Aprendizado da leitura e da escrita;</li> <li>• Problemas de aprendizagem no contexto educacional;</li> <li>• Proposta de intervenção: a contribuição da fonoaudiologia para a prática pedagógica docente.</li> </ul>

<sup>12</sup> A certificação foi concedida aos participantes que concluíram o curso atingido no mínimo 70% de frequência, conforme dispõe a Resolução Unesp nº 59/2014 em seu artigo 9º (UNESP, 2014). A frequência foi calculada a partir do total de atividades programadas. Ao longo dos 4 módulos foram propostas 28 atividades teórico-práticas. O participante que concluiu 70% delas, atendendo aos critérios apresentados para cada uma e aos *feedbacks* das tutoras, foi considerado aprovado. Ou seja, o professor que entregou no mínimo 19 atividades foi considerado aprovado e teve direito a certificação de 180 horas.

		incluir o estudante no processo educacional da sala de aula.	
Alfabetização e letramento: compreensão e intervenção	50 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender e caracterizar os conceitos de alfabetização e de letramento;</li> <li>• Refletir sobre alguns métodos de alfabetização;</li> <li>• Realizar uma sondagem de leitura e escrita;</li> <li>• Planejar uma atividade levando em consideração os dados obtidos na sondagem;</li> <li>• Replanejar o plano elaborado;</li> <li>• Compreender a importância da intervenção do professor na aprendizagem da língua escrita no processo de alfabetização e letramento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização e letramento: conceitos e características;</li> <li>• Métodos de alfabetização;</li> <li>• Sondagem de leitura e escrita;</li> <li>• Planejamento de atividades de leitura e escrita;</li> <li>• Intervenção do professor para o processo de alfabetização e letramento.</li> </ul>
Recursos tecnológicos para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental	50 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a usar o computador no processo de ensino da leitura e da escrita;</li> <li>• Conhecer o BIOE e Portal do Professor. Buscar e selecionar <i>sites</i> confiáveis com atividades e jogos educativos para o ensino da leitura e da escrita;</li> <li>• Refletir sobre diferentes recursos para ser trabalhados em sala de aula além do computador;</li> <li>• Construir e alimentar um blog com experiências de ensino da leitura e da escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento do computador e suas ferramentas básicas para uso no processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>• <i>Softwares</i> e recursos educacionais;</li> <li>• TDICs;</li> <li>• Blog como espaço de interação, aprendizagem e socialização de experiências.</li> </ul>

**Fonte:** Planejamento do curso de formação continuada, 2014.

O currículo foi concebido numa perspectiva aberta, flexível e processual. Os conteúdos<sup>13</sup> selecionados tiveram a colaboração dos professores participantes considerando a realidade das escolas em que atuavam e os desafios que enfrentavam cotidianamente para garantir o ensino da linguagem escrita.

Nesse sentido, Ibiapina (2008, p. 41) afirma que:

Esses procedimentos são necessários para que os participantes exponham os temas de interesse formativo e as sugestões para preenchimento das lacunas deixadas no decorrer do processo de formação que possam ser retomados no processo de pesquisa e formação proposto pela pesquisa colaborativa.

<sup>13</sup> Os conteúdos iniciais foram selecionados a partir das respostas dos professores ao questionário. Posteriormente, esses conteúdos foram ampliados, revistos ou mesmo novos conteúdos incorporados em cada módulo devido às demandas apresentadas no decorrer do curso.

A autora ressalta, ainda, a importância da valorização do professor como parte do processo de pesquisa, uma vez que ele coopera com o pesquisador no desenvolvimento de práticas investigativas. Dessa forma, os professores passarão de meros espectadores a coautores de seus processos de formação, podendo expressar suas necessidades e contribuindo, assim, para a transformação do trabalho escolar. Este tipo de pesquisa permite que os professores possam analisar e teorizar a respeito da prática em sala de aula, em relação à escola e à sociedade, criando condições, assim, de transformação desses contextos.

Imbernón (2009, p. 60) aponta que "a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática".

O eixo condutor da proposta esteve pautado no diálogo e nas trocas entre os participantes envolvidos (RINALDI, 2009). Consideraram, sobretudo, o contexto no qual estavam inseridos atentando para as características contextuais e de seus estudantes, buscando contribuir para uma formação continuada, contextualizada e colaborativa possível de ser implementada no local de trabalho. Para tanto, partimos do pressuposto de que:

[...] os professores são capazes de desenvolver um método de problematização, análise e investigação da realidade prática de ensinar – no confronto com suas experiências anteriores, com sua formação de base, com a experiência de outros no ambiente escolar e com as teorias elaboradas –, encontrar soluções para as demandas que a prática lhes coloca e, a partir daí, produzir conhecimento [...]. (PIMENTA, 2005, p. 27).

Para estudos dessa natureza, Ludke e André (1986) informam que uma das características mais importantes de uma pesquisa qualitativa é que ela não envolve somente uma reunião de informações, mas é necessário “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1).

A proposta foi construída e conduzida por três pesquisadoras, especialistas nas dimensões do currículo, sob a supervisão da orientadora da pesquisa. Cada módulo esteve sob a responsabilidade de uma especialista, pois o principal objetivo neste processo de intervenção era apoiar os professores no trabalho com a linguagem escrita buscando: inicialmente apresentar-lhes o ambiente virtual de aprendizagem como oportunidade de investimento na formação continuada e de aprendizagem profissional da docência entre pares (Módulo I); identificar problemas ou dificuldades de



aprendizagem, ampliar o conhecimento prático por meio de intervenções processuais para o avanço na aprendizagem dos estudantes, especialmente aquelas que apresentavam defasagem (Módulo II); relembrar e ampliar os conhecimentos profissionais sobre alfabetização e letramento e de estratégias de intervenção para o avanço na aprendizagem dos estudantes (Módulo III); aprender a utilizar recursos de TDIC como recurso pedagógico para o trabalho com a linguagem escrita nos anos iniciais do ensino fundamental (Módulo IV).

Diante do exposto, apresenta-se no quadro 03 a sistematização do conteúdo trabalhado no Módulo III “Alfabetização e letramento: compreensão e intervenção” que é objeto de estudo da presente pesquisa.

**Quadro 03** – Conteúdo trabalhado no Módulo III “Alfabetização e letramento: compreensão e intervenção”

<b>Semana</b>	<b>Materiais construídos</b>	<b>Desenvolvimento</b>
<b>1</b>	Texto1: Alfabetização e letramento: algumas reflexões	Leitura do texto 1 e leitura complementar: Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos de Magda Soares; Participação no Fórum de Discussão: "Alfabetizar ou Letrar?"; Registro no Memorial Reflexivo: 1. As impressões acerca do texto lido; 2. A maneira como ocorre em sala de aula os processos de alfabetização e de letramento; 3. Os obstáculos e dificuldades enfrentadas nesse processo.
<b>2</b>	Texto 2: Métodos de Alfabetização, necessários ou dispensáveis?	Leitura do texto 2; Participação no Fórum de Discussão: "Métodos de Alfabetização".
<b>3</b>	Texto 3: Letramento: prática necessária;  Formulário de sondagem 1 para professores de 1º, 2º e 3º anos;  Formulário de sondagem 2 para professores de 4º e 5º anos.	Leitura do texto 3; Aplicação da sondagem em sala aula; Registro no Memorial Reflexivo: 1. As impressões acerca do texto lido; 2. Conceitos ou estratégias que eram desconhecidos ou foram lembrados; 3. As dificuldades encontradas em trabalhar o letramento com todos os estudantes, principalmente com aqueles que não estão alfabetizados; 4. A dificuldade em conciliar os processos de letramento e de alfabetização; 5. O planejamento do conteúdo a ser ensinado, considerando as características da turma. As estratégias e recursos utilizados. Se há algum tipo de avaliação e de que forma ocorre; 6. A realização da sondagem a partir do formulário e das orientações. O tempo de duração da sondagem, as dificuldades. A realização desta prática anteriormente e se sim, em que momento e com qual objetivo; 7. A maneira como os resultados desta atividade pode auxiliar na prática.
<b>4</b>		Semana de atualização para que as professoras cursistas colocassem em dia as atividades pendentes.
<b>5</b>	Texto 4: Planejamento e suas implicações	Leitura do texto 4; Participação no Fórum de Discussão: "Planejar é preciso"; Elaborar um plano de aula de alfabetização e letramento, seguindo o modelo apresentado utilizado pela Professora Dra. Renata Portela Rinaldi no curso de graduação em Pedagogia na

		UNESP e levando em conta os resultados obtidos na sondagem realizada na semana anterior.
6		<p>Replanejamento do plano de aula levando em consideração as intervenções realizadas pela responsável pelo módulo;</p> <p>Aplicação do plano em sala de aula;</p> <p>Registro no Memorial Reflexivo: 1. O processo de replanejamento. Tem esta prática? Se alguém intervém no trabalho inicial dando sugestões; 2. A ocorrência da aplicação do plano em sala de aula; 3. A compreensão dos estudantes em relação aos conteúdos trabalhados; 4. Pontos em que os estudantes mais gostaram durante a aplicação do plano. As dificuldades apresentadas. As intervenções realizadas. 5. O que faria diferente caso fosse aplicar este plano novamente.</p>

**Fonte:** Desenvolvimento do curso de formação, 2014.

Dessa forma, acreditamos que o conhecimento acumulado durante o processo de intervenção, sistematizado como dados de pesquisa e cotejados aos referenciais que fundamentaram a investigação nos permitirá o confronto de ideias e a construção de um novo conhecimento que poderá auxiliar na elaboração da resposta ao problema de pesquisa, assim como contribuir para a área de investigação a que o trabalho se insere.

## 2.7 Procedimentos de análise dos dados

Coerentemente com a abordagem metodológica adotada e devido ao grande número de dados produzidos no AVA-Moodle, durante a intervenção, a análise dos dados se deu de modo processual caracterizando um ciclo de reflexão contínua sobre as ações planejadas e desenvolvidas no curso (RINALDI, 2009). Buscou-se refletir com os participantes da pesquisa sobre os saberes já existentes em relação ao processo de alfabetização e letramento e, a partir daí, construir com os professores novos constructos de saberes e situações didáticas, que os auxiliassem em torno das questões de gestão e manejo da sala de aula considerando o processo de alfabetização e letramento.

Mais especificamente, como procedimento de análise dos dados nos propomos a utilizar a análise de conteúdo que de acordo com Bardin (2011, p. 37) é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Foi realizado um tratamento das informações produzidas no AVA na tentativa de afastar a interpretação errônea do saber subjetivo, pretende-se “compreender para além dos seus significados imediatos” (BARDIN, 2011, p.34).

Bardin (2011, p. 36-37) define a análise de conteúdo como sendo:

[...] um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e ao tipo de interpretação que se pretende como objetivo [...] é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será o único instrumento, marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Seguindo a proposta do autor, todas as narrativas produzidas pelas professoras no AVA-Moodle foram analisadas de acordo com as regras apontadas por Bardin (2011, p. 42) para que a análise possa ser considerada como válida:

- ✓ **Homogêneas:** poder-se-ia dizer que “não se mistura alhos com bugalhos”;
- ✓ **Exaustivas:** esgotar a totalidade do “texto”;
- ✓ **Exclusivas:** um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- ✓ **Objetivas:** codificadores diferentes devem chegar a resultados iguais;
- ✓ **Adequadas ou pertinentes:** isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo. (grifos nosso)

Tal processo de tratamento da informação foi organizado seguindo as fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

Na primeira fase, da pré-análise, as narrativas foram organizadas em um quadro para melhor visualização e organização dos dados. Posteriormente, ainda nesta fase, foram realizadas leituras para a familiarização dos dados. Na segunda fase, a exploração do material, os dados foram exaustivamente lidos e deles foram extraídas as categorias e subcategorias de análise. Na terceira fase, tratamento dos resultados e interpretação, foi realizada a análise e interpretação dos resultados obtidos nesta pesquisa em que foissível chegar-se à seis categorias de análise e algumas subcategorias, como pode ser observado a partir da sistematização apresentada no quadro 04.

**Quadro 04** – Sistematização das categorias e subcategorias finais

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Saberes didáticos apresentados inicialmente pelos professores	
Saberes dos professores em relação ao processo de alfabetização e letramento	
Fontes de onde provém os saberes dos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes disciplinares;</li> <li>• Saberes provenientes de programas de livros didáticos;</li> <li>• Saberes experienciais;</li> <li>• Saberes provenientes da formação escolar anterior;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes pessoais.</li> </ul>
O planejamento como meio para o ensino de professoras alfabetizadoras	
As dificuldades como obstáculo do ensino e aprendizagem da língua escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condições de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobrecarga de trabalho;</li> <li>- Urgências no cotidiano;</li> <li>- Números de alunos por sala;</li> <li>- Currículo;</li> <li>- Ausência de recursos e de profissionais especializados.</li> </ul> </li> <li>• Dificuldades para ensinar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Heterogeneidade;</li> <li>- Práticas de ensino;</li> <li>- Falta de continuidade de trabalho;</li> <li>- Ausência de autonomia do professor;</li> <li>- Inclusão;</li> <li>- Indisciplina;</li> <li>- Falta de concentração;</li> <li>- Falta de interesse;</li> <li>- Estudantes não alfabetizados;</li> <li>- Estudantes com dificuldade de aprendizagem;</li> <li>- Família.</li> </ul> </li> </ul>
Formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de formação;</li> <li>• Formação de professores.</li> </ul>

**Fonte:** Resultado do processo de análise de dados, 2015.

A partir do exposto, passamos a apresentar a construção teórica que norteou o desenvolvimento da pesquisa, perpassando por aspectos sobre a alfabetização e letramento no Brasil, políticas públicas e os desafios ‘da’ e ‘para’ a formação do professor alfabetizador, assim como sobre a formação continuada on-line.

### **3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SABERES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES**

*Esta seção inicia com uma breve sistematização da trajetória histórica sobre a alfabetização e letramento no Brasil, os conceitos e concepções que nortearam sua organização no país. Na sequência, discute-se as políticas públicas e os desafios 'da' e 'para' a formação do professor alfabetizador, abordando os saberes docentes desse profissional. Por fim, discorre sobre a formação continuada on-line.*

#### **3.1 Os caminhos trilhados pela alfabetização e letramento no Brasil**

A história da alfabetização e do letramento no Brasil percorreu muitos caminhos até os dias atuais e há ainda muito a percorrer, dada à insatisfação em relação ao ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, em especial nas escolas públicas, e a muitas pesquisas realizadas nesta área em busca de indicadores deste fracasso e de possíveis soluções para este problema educacional.

Mortatti (2000) apresenta em seus estudos dados relevantes em relação à história da alfabetização e letramento no Brasil. Nesta pesquisa utilizamos duas de suas obras para contextualizar os termos alfabetização e letramento a o longo da história. *Os sentidos da alfabetização* (MORTATTI, 2000) que descreve a história da alfabetização no estado de São Paulo, no período de 1876 a 1994 e a obra *Educação e Letramento* (MORTATTI, 2004) que aborda a utilização dos termos alfabetização e analfabeto, letramento e iletrado, analisando a trajetória e o esgotamento de algumas teorias e práticas educacionais ao longo da história.

O início do ensino da língua escrita no Brasil se deu logo após seu descobrimento em 1500. A igreja católica teve um papel fundamental nesse período, pois havia a necessidade de conversão ao catolicismo e para isso aprender a ler e a escrever era de suma importância. Os padres da Companhia de Jesus, tendo como seu maior representante o Padre José de Anchieta, iniciaram o trabalho de transcrição e gramaticalização da língua tupi. De início, o foco da aprendizagem eram as crianças indígenas, mas com o passar do tempo o ensino jesuítico passou a ser apenas nos colégios para filhos de colonizadores e dos senhores do engenho (MORTATTI, 2004).

Quando os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759, o objetivo das aulas de alfabetização deixou de ser a evangelização e passou a ser a formação para o Estado, sendo instituídas as aulas régias.

Após a Independência do Brasil em 1822 a gratuidade da escola primária passou a constar na Constituição Imperial de 1824 e regulamentada pela lei de 1827, visando uma democratização do ensino que não foi possível por falta de escolas e de professores.

Em suas pesquisas, Mortatti (2004) esclarece que com a proclamação da República, em 1889, houve uma necessidade de melhorias na Educação de forma a corrigir o atraso que se julgava ter acontecido na época do Império. E com essas melhorias a necessidade de se implementar práticas de leitura e escrita como forma de esclarecimento das massas “como fundamentos da nova ordem política, econômica e social desejada.” (MORTATTI, 2004, p. 55)

Desde então, final do século XIX, com a universalização da escola, o processo de ler e de escrever deixou de ser considerado como prática cultural restrita a poucos e passou a ser visto como prática social, indispensável ao esclarecimento e desenvolvimento social. Nesse âmbito, a preocupação com o fracasso do ensino da língua escrita passou a fazer parte dos discursos dos políticos e estudiosos e vem até os dias atuais sendo questionado onde está a fonte do problema: se no método, se no aluno, se no professor, se no sistema, se no contexto social, se nas políticas públicas ou se em tudo isso.

Explicada como problema decorrente, ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas, a recorrência dessas dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa histórica fundamental não é, porém, exclusiva de nossa época. (MORTATTI, 2006, p. 02)

Dessa forma, a necessidade de superação do fracasso decorrente ao ensino da língua escrita se concentrou nos métodos de alfabetização, que travaram uma verdadeira disputa entre antigas e novas práticas como a solução para este problema.

Mortatti (2006) atribui à história dos métodos de alfabetização como uma parte fundamental para a história da alfabetização no Brasil e divide em quatro momentos importantes: *a metodização do ensino da leitura, a institucionalização do método analítico, a alfabetização sob medida e alfabetização: construtivismo e desmetodização.*

O primeiro momento, denominado por Mortatti (2006) de *a metodização do ensino da leitura*, foi marcado por utilizar métodos de marcha sintética para ensinar a ler. Estes métodos partiam da parte para o todo, ou seja, iniciavam o processo de aprendizagem da leitura com a apresentação de letras, famílias silábicas e sons, para somente após iniciar a formação de palavras, frases, texto. Três métodos foram trabalhados neste período. O método da soletração ou alfabético que começava o ensino da leitura com a apresentação dos nomes das letras, o método fônico com o trabalho dos sons e o método silábico que explorava as famílias silábicas. O ensino da escrita se restringia a exercícios de caligrafia e ortografia, cópia, ditados e formação de frases.

As primeiras cartilhas, surgidas no final do século XIX, eram baseadas em métodos de marcha sintética, mais precisamente nos métodos de soletração, fônico e silábico, e circularam por todo país durante décadas.

O marco mais importante deste período foi a publicação da *Cartilha Maternal* em 1876 escrita pelo poeta português João de Deus. Esta cartilha trazia o método da palavração ou também chamado de método João de Deus, que compreendia no ensino da leitura a partir da palavra, para depois analisar os valores fonéticos das letras. Esse primeiro momento se estende até 1890, quando a partir daí dá-se início ao segundo, *a institucionalização do método analítico*.

O segundo momento foi marcado pela reforma da instrução pública no estado de São Paulo que deveria servir de exemplo para todos os outros estados. Foi reorganizada a Escola Normal de São Paulo, a criação da Escola-Modelo Anexa e em 1896 a criação do Jardim da Infância nessa escola. Para o ensino da leitura era utilizado o método analítico que partia do todo, a palavra, a sentença ou a historieta, para suas partes constitutivas.

De acordo com os estudos de Mortatti (2006), iniciou-se uma grande disputa entre métodos. Alguns defendiam o método analítico para o ensino da leitura enquanto outros defendiam o então tradicional método sintético, em especial o método da silabação. Porém, o ensino da escrita ainda era visto como apenas uma questão de caligrafia.

Fechando este período, em 1910, o termo “alfabetização” começou a ser utilizado para referir-se ao ensino inicial da leitura e da escrita.

No terceiro momento, denominado por Mortatti (2006) de *a alfabetização sob medida*, a disputa pelos métodos ainda permaneceu. Contudo, em uma tentativa de conciliar os métodos analítico e sintético, passaram a utilizar os dois ao mesmo tempo,

surgindo, desta forma, os métodos mistos ou ecléticos, considerados na época como mais rápidos e eficientes.

Em 1934, Lourenço Filho publicou o livro *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita* apresentando resultados de uma pesquisa realizada em estudantes de série inicial do ensino fundamental, trazendo oito testes ABC para medir o nível de maturidade dos estudantes para o aprendizado da leitura e da escrita. Os objetivos desses testes eram classificar os estudantes para criação de salas de aula homogêneas e com isso tornar a alfabetização mais eficiente. Dessa forma, os aspectos psicológicos em relação aos estudantes para a aprendizagem da língua escrita passaram a ter mais importância que os aspectos linguísticos e pedagógicos do trabalho do professor.

Assim, os métodos foram se tornando ultrapassados e secundários, sendo subordinados ao nível de maturidade dos estudantes que passaram a ser separados em classes homogêneas. As cartilhas traziam os métodos mistos e ecléticos, juntamente com manuais para os professores, sendo disseminada a ideia de prática do “período preparatório”.

No 4º momento, *alfabetização: construtivismo e desmetodização*, a partir de 1980 os estudos realizados pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores trouxeram ao Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, deslocando o eixo das discussões sobre métodos de alfabetização para o processo de aprendizagem da criança.

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p. 10)

Com o construtivismo passou-se a questionar os métodos, testes de maturidade e as cartilhas de alfabetização. Alfabetização passou a ser, então, considerada como aquisição da “lectoescrita”, ou seja, da leitura e da escrita ao mesmo tempo, em um processo individual, que resulta da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento. Mortatti (2004, p. 75) afirma que se trata de uma mudança de paradigma em que gerou “sério impasse entre o questionamento da possibilidade do ensino da



leitura e escrita e de sua metodização e a ênfase no como a criança aprende a ler e a escrever”.

Dessa maneira, uma nova disputa surge no campo educacional em relação à alfabetização, os defensores dos métodos agora considerados todos como tradicionais e os defensores do construtivismo. As antigas cartilhas foram aos poucos sendo substituídas pelas cartilhas construtivistas, cartilhas sócio-construtivistas, cartilhas construtivistas-interacionistas e pelos livros de alfabetização.

Hoje, o construtivismo é instituído em nível nacional pelo Ministério da Educação, por meio de documentos e publicações oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Também em 1980 ganha destaque o pensamento interacionista sobre alfabetização, em que a cartilha deveria ser abolida de vez e o objeto de aprendizagem da leitura e escrita passa a ser o texto, o discurso.

Ainda em 1980, surgem estudos sobre o letramento e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, também chamado de alfabetismo, pela primeira vez no Brasil. Teve origem pela tradução da palavra inglesa “*literacy*” e inicialmente foi usado apenas em estudos e pesquisas acadêmicas.

Tudo indica que Kato (1986) utiliza o termo letramento pela primeira vez no Brasil, atribuindo-lhe o sentido de domínio da linguagem escrita para formação de cidadãos letrados em uma sociedade que privilegia a língua denominada de culta e confere à escola a função de

[...] introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1986, p. 07)

Tfouni (1988) define letramento como um termo centrado nas práticas sociais de leitura e de escrita situado no âmbito social, enquanto que para Kato (1986) a alfabetização está no âmbito individual. Soares (2000) também comunga desta ideia de que o

[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em

que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2000, p. 72)

A partir daí muitos estudiosos e pesquisadores da linguagem passaram a utilizar o termo *letramento* e a pesquisá-lo. Alguns o utilizam no sentido de uso da linguagem em suas práticas sociais atribuindo à alfabetização como aquisição da escrita, outros, no entanto, acreditam que apenas o termo *letramento* é suficiente para definir tanto a aquisição da língua como a utilização da mesma em práticas sociais, enquanto uns acreditam que o termo seja desnecessário, uma vez que atribuem a *alfabetismo* o mesmo sentido de *literacy*.

Passou-se o tempo e o que podemos constatar hoje por meio da história da alfabetização e *letramento* no Brasil é que tanto os defensores dos métodos de alfabetização, sejam eles sintéticos, analíticos ou mistos, quanto os defensores da desmetodização do ensino da língua escrita, tinham uma única preocupação: a necessidade de buscar soluções para um antigo problema, o ensino e a aprendizagem da língua escrita.

### ***3.1.1 Alfabetização e letramento: algumas concepções***

Ler e escrever são saberes indispensáveis em uma cultura letrada. E tão importantes quanto o ato de ler e escrever são os processos pelos quais os estudantes se apropriam de tal ato. Os conceitos de alfabetização e *letramento* possuem muitas concepções, variando de acordo com a época em que foram criadas ou com as teorias de que originaram. O fato é que com a universalização da educação básica todos tiveram acesso à escola e com isso a oportunidade de fazer parte da cultura letrada como cidadãos de direito.

Dessa forma, todos os estudantes garantiram o direito de estarem inseridos na sociedade, participando ativamente dela como autores de sua cidadania. E para que possam exercer seus papéis como cidadãos, devem se apropriar da língua escrita, de maneira que entendam o que leem e saibam se expressar por meio da escrita com proficiência. Torna-se, então, essencial que a leitura e a escrita sejam tratadas a partir de sua funcionalidade social e o estudante como sujeito ativo nesse processo.

O termo alfabetização é conceituado por pesquisadores como Soares, (2004; 2005; 2010), Kleiman (1995), Mortatti (2004; 2010), Tfouni (1995) e Rojo (2009), bem como em diversos documentos publicados pelo Ministério da Educação (BRASIL,

2007; 2008; 2010) como a capacidade individual de aquisição da leitura e da escrita e letramento como a prática social dessa aquisição. Ou seja, alfabetização é a técnica de decodificar os sinais gráficos da língua escrita, relacionando fonemas em grafemas e vice-versa. E letramento é o uso social que se faz deste conhecimento.

No entanto, alguns estudiosos da linguagem, como os pesquisadores Ferreiro (1999; 2003), Teberosky (1999) e Freire (1991), não fazem uso do termo letramento. Atribuem ao termo alfabetização o sentido de decodificação e de uso da língua escrita em práticas sociais, pois acreditam que estar alfabetizado requer ler, escrever e utilizar a língua em todas as situações sociais necessárias. Dessa maneira, preferem a utilização do termo alfabetismo, também utilizado mais recentemente por Soares.

De acordo com Freire (1991, p. 68), alfabetizar

possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

Nesta dissertação de mestrado, comunga-se da ideia de que há dois processos para a formação de um usuário proficiente da língua escrita: a alfabetização e o letramento. Acredita-se que apenas saber ler e escrever não torna um indivíduo capaz de participar ativamente de uma sociedade letrada da qual fazemos parte. Assim como ter noções de letramento sem, no entanto, não ler ou não escrever. É necessário saber utilizar, com propriedade, a língua escrita em todos os contextos sociais, com todas as suas formas.

Nessa mesma linha de pensamento, Soares (2000, p. 47) explicita que

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não são separáveis, ao contrário: o ideal seria *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 tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (Grifos da autora).

Nesse sentido, é importante que a prática da leitura e da escrita na escola envolva a utilização da língua em sua função social, a partir do seu emprego pelo sujeito nos mais variados ambientes sociais, como por exemplo, na escola, na família, na igreja, no comércio, na internet entre outros. Sendo assim, a escola tem o dever de letrar e não apenas alfabetizar, pois não basta o estudante saber ler, é necessário que compreenda aquilo que leu e saiba utilizar a língua escrita sempre que for preciso.

Todo esse processo de ensinar a ler, escrever e a utilizar a língua escrita é intitulado pelos autores de “alfabetizar letrando”, uma vez que se torna capaz de envolver o estudante em situações de leitura e de escrita reais. Nesse processo, ele pode ter autonomia, saber expor suas ideias, compreender as do outro e fazer da língua escrita um instrumento verdadeiro para a construção da cidadania em uma sociedade globalizada e de expressiva circulação de informação e comunicação.

Neste contexto, é importante lembrar que o estudante ao chegar à escola possui um vasto conhecimento de mundo. Mesmo que não domine o código gráfico, isto é, não saiba ler nem escrever formalmente, não é de todo iletrado, porque fora do ambiente escolar, reconhece placas, letreiros, anúncios, rótulos, embalagens, os quais fazem parte de sua vivência e está acostumado a visualizar. Por exemplo, mesmo que não saiba ler, é capaz de identificar entre várias embalagens o sabão em pó utilizado por sua família ou o refrigerante preferido, o que significa que, embora não compreenda os códigos linguísticos, está em processo inicial de letramento.

Torna-se fundamental, assim, tratar e vivenciar a língua como instrumento de comunicação e com isso colocar o texto como ponto de partida para a alfabetização e letramento. A diversidade textual passou, dessa forma, a ser essencial para um trabalho que possa atingir o atual contexto. Nessa perspectiva, surgem possibilidades para que o estudante se aproprie de textos circulantes em diferentes setores sociais: televisão, jornal, revistas, panfletos publicitários, cartas, receitas, internet, assim como em textos de caráter literário, para apropriação e atividade com diferentes tipos de textos em que a língua se efetive social e culturalmente.

Nas palavras de Rojo (2009, p. 118),

[...] trabalhar com a leitura e a escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento.

Dessa maneira, parece evidente a importância que a alfabetização e o letramento aconteçam de forma indissociada, incorporando nesse trabalho as mídias e as linguagens de forma geral, de acordo com a concepção de que cidadão se quer formar. É necessário, assim, escolher textos que ofereçam uma melhor inserção no atual mundo letrado, uma vez que deve haver a preocupação de preparar o indivíduo para sua atuação ativa no seu círculo social de convivência.

Diante do exposto, torna-se impossível separar a alfabetização do letramento. São processos distintos, mas que deverão acontecer simultaneamente, de forma a garantir que o estudante adquira a língua escrita em sua totalidade, aprendendo produzir e ser leitor de textos, compreendendo as competências leitoras presentes em todos os gêneros textuais. Assim, alfabetização e letramento são processos indissociáveis (SOARES, 2004).

A aquisição da escrita deve acontecer por meio de práticas sociais de leitura e escrita de textos, explorando uma diversidade de gêneros textuais para que o estudante se aproprie dos textos que circulam na sociedade.

Por meio das pesquisas de Maciel e Lúcio (2008), verifica-se que há uma confusão ou sobreposição dos conceitos de alfabetização e de letramento, uma vez que constataram a existência de professores que acreditam que o processo de letramento só possa ser iniciado após o processo de alfabetização, em contrapartida, há outros que privilegiam a interação com os textos e seus usos sociais sem, no entanto, darem a devida atenção aos aspectos relacionados à alfabetização, comprometendo, dessa forma, o processo de aquisição das habilidades da leitura e da escrita.

Para as autoras, é preciso que se promova o domínio específico da alfabetização como também se desenvolva habilidades e competências relacionadas ao uso da língua escrita em seus usos sociais, tendo um "equilíbrio entre ambos". (MACIEL; LUCIO, 2008, p. 17).

Dessa forma, o professor deve estar atento ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, para que não haja uma prevalência nem no processo de alfabetização e nem no de letramento, mas que ambos sejam trabalhados.

### **3.2 Saberes docentes e os saberes necessários à alfabetização e ao letramento**

O trabalho docente do professor alfabetizador requer saberes específicos para que ele tenha êxito no ensino da língua escrita. “Alfabetizar letrando” exige muito conhecimento e muita dedicação em um trabalho pedagógico que deve ser sistematizado. De acordo com Soares (2008), exige muitas facetas e uma diversidade de métodos e procedimentos para o ensino da língua escrita.

[...] exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e lingüística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização,

que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização. (SOARES, 2008, p. 24-25).

Diante da complexidade que é o ensino da língua escrita "operacionalizar essas diversas facetas" não é um trabalho fácil e simples ao professor, é necessário fazer uso de todos seus saberes. Estes saberes que o professor possui, Tardif (2011) afirma que estão relacionados com a sua identidade, suas experiências de vida e experiências profissionais, com as relações estabelecidas com outros profissionais da mesma escola e com os estudantes. Dessa maneira, o saber docente é social e também individual, estabelecendo entre eles uma articulação. Social porque provém de relações estabelecidas com o outro e individual porque é dele, da forma como ele abstrai todas estas experiências e relações em sua história de vida e história profissional.

Esses saberes são provenientes de diversas fontes, espaços, tempos e experiências, são construídos ao longo de toda a trajetória de vida do professor, pessoal ou profissional, dando início em suas primeiras experiências escolares, passando pela formação inicial, continuando com a formação continuada, englobando teorias e crenças oriundas da vivência de cada um, sofrendo diversas influências e se consolidando na prática docente. (MONTALVÃO; MIZUKAMI, 2010)

De acordo com Tardif (2011, p. 18), o professor traz para seu trabalho um saber plural, heterogêneo, “porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.”

O quadro a seguir foi elaborado por Tardif (2011) para identificar e explicar o pluralismo do saber do professor, relacionando-o com as fontes de aquisição desse saber e os modos de integração do trabalho do professor.

**Quadro 05 - Os saberes dos professores.**

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos da formação de professores, os estágios, os cursos de	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de

	reciclagem, etc.	professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

**Fonte:** Tardif (2011, p. 63).

Os saberes pessoais do professor alfabetizador e os saberes provenientes da formação escolar anterior trazem enraizados em si todas as crenças, valores e vivências relacionadas com a história de vida do docente. O ambiente em que cresceram, as pessoas com que conviviam, se tinham ou não hábitos de leitura e escrita, como iniciaram sua vida escolar, como eram os primeiros professores, as lembranças dos anos iniciais do ensino fundamental, os tipos de texto que eram lidos, a maneira pela qual foram alfabetizados, métodos de ensino da leitura e escrita que foram utilizados.

Todas estas crenças e valores produzidos pela história de vida do professor são interiorizados por ele e acabam se constituindo, muitas vezes, em concepções de alfabetização e letramento, trazidas para a sala de aula por meio de práticas pedagógicas.

Os saberes provenientes da formação profissional para o magistério trazem ao professor alfabetizador todas as aprendizagens e conhecimentos adquiridos na formação inicial e que são ampliados com a formação continuada, após a inserção deste profissional no mercado de trabalho. Esses saberes vão se modificando a medida que as crenças em relação à alfabetização presentes no professor vão sendo dissolvidas por meio de formações.

Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho do professor alfabetizador provenientes da utilização de ferramentas usadas para ensinar, como o livro didático, apostila, materiais de programas como o Ler e Escrever, por exemplo, vão direcionando o trabalho do professor e construindo estes saberes. Alguns destes materiais necessitam de estudo e muita dedicação para serem utilizados, contribuindo para a formação docente. No entanto, mesmo sem o planejamento necessário para a execução das aulas relacionadas ao ensino da língua escrita, conforme são inseridos na prática do professor vão sendo materiais de análise sobre práticas bem-sucedidas ou fracassadas de alfabetização e letramento, auxiliando, assim, o repertório de atividades voltadas à aquisição da linguagem escrita.

Os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola estão relacionados com a trajetória de vida profissional do professor alfabetizador. Estes saberes trazem as experiências vividas e presenciadas do trabalho com a alfabetização e letramento e as relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar.

Tardif (2011, p. 103) elucida que os saberes, tanto os adquiridos na história de vida do professor como na trajetória profissional, são também “*existenciais, sociais e pragmáticos*”.

*Existenciais* porque tudo aquilo que foi vivido pelo professor, que foi acumulado durante sua história de vida o influenciou em sua forma de ser, pensar e agir. “Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal” (TARDIF, 2011, p. 103). *Sociais* por serem adquiridos das relações e experiências vivenciadas em variados grupos sociais, no período da infância, escolar, de formação e de trajetória profissional. *Pragmáticos*, pois ao mesmo tempo em que os saberes estão ligados ao trabalho do professor estão à pessoa do trabalhador.

Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligado às funções dos professores. E é através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem o demonstram as rotinas e a importância que os professores dão à experiência. (TARDIF, 2011, p. 105)

De acordo com os estudos de Tardif (2011), esses saberes que possuem uma tripla caracterização, existenciais, sociais e pragmáticos, são adquiridos com e no tempo, são abertos e ao longo da trajetória profissional do professor, vão se modelando e se reconstituindo a medida em que ele vai vivenciando novas experiências, adquirindo novos conhecimentos e estabelecendo novas relações.

Dessa forma, o professor alfabetizador traz consigo muitos saberes oriundos de sua história de vida e de sua trajetória profissional que vão se modificando ao longo de sua carreira. Por isso, dada a complexidade do trabalho com a língua escrita, é imprescindível que o professor dos anos iniciais do ensino fundamental deva participar de formações contínuas para ampliação de seus saberes em relação ao trabalho com a alfabetização e letramento.



### **3.3 A formação de professores alfabetizadores e as políticas educacionais: alguns apontamentos**

Um dos objetivos do Ensino Fundamental, atualmente com duração de nove anos, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, é a formação básica do cidadão mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. (BRASIL, 1996, Art. 32).

Sendo assim, o ensino da leitura e da escrita se torna um dos conteúdos mais importantes do contexto escolar. É indispensável que o estudante, ao término do Ensino Fundamental, tenha pleno domínio da leitura e da escrita para que possa exercer seu papel como cidadão, que saiba se expressar por meio da escrita, desde um bilhete a um texto argumentativo e que seja capaz de ler e compreender tudo aquilo que estiver redigido, desde um anúncio publicitário a um contrato de compra e venda.

Ao longo do tempo diversos estudos têm evidenciado que os índices de analfabetismo no Brasil ainda são bastante altos. Numa retrospectiva histórica é possível identificar inúmeras iniciativas do Ministério da Educação visando erradicar o analfabetismo, entre elas:

- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947);
- Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958);
- Movimento de Educação de Base (1961) e Programa Nacional de Alfabetização, valendo-se do método Paulo Freire (1964);
- Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (1968-1978);
- Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar) (1985);
- Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (1990);
- Declaração Mundial de Educação para Todos (1993);
- Plano Decenal de Educação para Todos (1993);
- Programa de Alfabetização Solidária (1997);
- Resolução n. 56/116 da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que dispõe sobre a Década das Nações Unidas para a Alfabetização: educação para todos (2003-2012);
- Programa Brasil Alfabetizado (2003);
- Programa Ler e Escrever (2007) entre outros.

O governo federal, em 2012, elaborou um programa de formação de professores destinado à alfabetização, o Pró-Letramento. Esse foi um programa de formação continuada realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com as Universidades brasileiras que integram a rede Nacional de Formação Continuada objetivando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O programa foi desenvolvido em duas etapas, na modalidade semipresencial, utilizando material impresso, em vídeo e atividades presenciais e a distância, acompanhadas por tutores<sup>14</sup>, também chamados de professores orientadores. Totalizou 120 horas na primeira etapa de alfabetização e linguagem e mais 120 horas para os estudos da matemática. Não houve um tempo apropriado para que o Programa de formação de professores alfabetizadores fosse avaliado e, após um ano de seu início, o Pró-letramento foi descontinuado para o início de um novo programa, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Em relação à legislação, o Plano Nacional da Educação (PNE) prevê como uma de suas metas, a Meta 5, a alfabetização de todas as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental e para isso estabelece estratégias, tendo como uma delas promover e estimular a formação inicial e contínua de professores visando a alfabetização de crianças (BRASIL, 2014). Assim, a formação de professores para a alfabetização se constitui como uma das estratégias necessárias para que os estudantes possam, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, estar alfabetizados.

É importante ressaltar que além da formação de professores, o PNE estabelece, também, como estratégia para o cumprimento da Meta 5, o apoio da alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas, de população itinerante e de pessoas com deficiência. O que se pode entender com isso é que a alfabetização deve alcançar a todos os estudantes, independente de raça, cor, nível socioeconômico ou com deficiência ou não. Dessa maneira, é impossível falar em formação de professores para alfabetização e letramento se esta formação não contemplar a Educação Inclusiva, se não tiver como norte o alcance ao mundo letrado por todos os estudantes, sem nenhuma distinção.

---

<sup>14</sup> Os tutores foram escolhidos por seleção pública considerando o currículo, experiência e habilidade didática, tendo que ter o reconhecimento dos professores do município. Além disso, deveria ter os seguintes requisitos: ser pedagogo ou licenciado em área específica em que for atuar, ser professor do quadro efetivo do município que pretende atuar e manter-se como tal, ter experiência mínima de cinco anos no magistério público e ter seu currículo cadastrado na Plataforma Freire.

Com o intuito de assegurar que todos os estudantes estejam alfabetizados até o final do Ensino Fundamental, o governo federal, o distrito federal, os estados e os municípios firmaram um acordo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Este acordo tem por objetivo principal alfabetizar os estudantes até no máximo oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização e surgiu porque muitos estudantes estavam concluindo o Ensino Fundamental sem estar plenamente alfabetizados. Para isso, tem como eixo principal a formação de professores alfabetizadores.

O Pacto é apoiado em suas ações por quatro eixos de atuação, a saber (BRASIL, 2012, p. 05):

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização.

Como se pode observar, uma das ações do Pacto compreende a formação contínua para professores alfabetizadores, com material específico de responsabilidade do Ministério da Educação com o apoio das universidades, inclusive contando com o apoio de bolsas de estudo e pesquisa no valor de duzentos reais (200,00) para os professores que dela participarem. Participaram da formação 310 mil professores que ministraram aulas nos 1º, 2º e 3º anos no ano de 2013 e cujos nomes constavam no Censo Escolar de 2012 como professor do Ensino Fundamental, dos municípios que aderiram ao Pacto. O programa de formação foi ofertado em quatro turmas distintas: uma para professores de 1º ano, uma para professores de 2º ano, uma para professores de 3º ano e uma para professores de classes multisseriadas.

O programa de formação do Pacto foi organizado com encontros presenciais, com carga horária de 120 horas por ano, em um período de dois anos. O currículo proposto foi organizado em oito unidades, com temáticas similares para as quatro turmas, porém com focos de aprofundamento distintos.

O ano de 2013, início da implantação do programa, a ênfase da formação dos professores alfabetizadores esteve no estudo da linguagem, abrangendo concepções de alfabetização, organização do planejamento de atividades de alfabetização e de rotina, trabalho com o lúdico, o trabalho com os diferentes gêneros textuais, projetos e

sequências didáticas e o direito de todos de serem alfabetizados, contemplando a alfabetização em uma sala heterogênea.

No ano de 2014 a ênfase dos trabalhos esteve na matemática, compreendendo uma leitura de mundo além da resolução das quatro operações básicas. O programa de formação contempla 08 cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa e 08 em Alfabetização Matemática, 01 de Educação Especial, além de cadernos de apresentação e de formação de professores.

Em 2015, o programa trouxe de inovação o fato das ações que foram implantadas terem foco em todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional, de forma integrada, abrangendo a educação integral dos estudantes. Para isso, cada orientador de estudo e professor participante recebeu um kit de formação com um caderno de apresentação, um caderno para gestores e equipe pedagógica, dez cadernos com textos teóricos abrangendo os temas da formação, além de sugestões de atividades.

Embora haja incentivo de bolsa de estudos para professores participantes e material elaborado é difícil ainda prever se o “novo” programa teve seus objetivos alcançados, uma vez que ainda está em andamento. Sabe-se, no entanto, baseando-se em programas de formação similares, que os resultados não serão alcançados de maneira satisfatória em todas as regiões do país, uma vez que existem muitas particularidades que devem ser consideradas para se pensar o ensino e o programa, por sua vez como também em outras iniciativas vem elaborado de forma geral sem considerar as especificidades que um país com dimensões continentais como o Brasil apresenta.

Acreditamos que para uma formação de professores alfabetizadores efetiva é necessário, além de políticas públicas federais e estaduais, políticas locais que possam apoiar o trabalho pedagógico considerando as fragilidades de cada local incluindo o aspecto de infraestrutura e material didático para professores e estudantes. Somente assim, os professores alfabetizadores poderão ser capazes de empreender ações para superação dos muitos desafios emanados na profissão, especialmente no aspecto da alfabetização e do letramento.

### **3.4 Desafios para a formação do professor alfabetizador**

A língua escrita faz parte do cotidiano das pessoas no mundo em que as cerca, seja na televisão, em anúncios publicitários, em nomes de lugares, ruas, pessoas, em pontos de ônibus, em receitas culinárias e médicas, em etiquetas com a marca de

produtos, em placas e letreiros, enfim, onde quer que se olhe, corre-se o risco de encontrar algo que faça uso da língua escrita. Dessa forma, aprender esta língua torna-se necessário, uma vez que o estudante ao chegar à escola já está imerso neste universo escrito e ensiná-la é indispensável.

Engana-se aquele que pensa que ao sair do curso de licenciatura em Pedagogia, de qualquer instituição do país, seja pública ou privada, presencial ou a distância, conhecerá todos os requisitos para tornar-se um professor alfabetizador.

Todo professor começa a se constituir alfabetizador à medida em que vai iniciando seu trabalho com a alfabetização. Desde então, descobre que além de ter domínio da língua precisa também possuir saberes para inserir seus estudantes ao mundo letrado, ensinando-os a ler e a escrever para que possam participar ativamente de práticas sociais que envolvam a linguagem escrita.

De acordo com Kleiman (2005), o professor alfabetizador deve tornar-se um agente de letramento, gerenciando recursos e saberes, tanto os seus como o de seus estudantes, de forma colaborativa, em que todos tenham saberes a compartilhar e a aprender. Por isso, é muito importante que o professor alfabetizador sempre tenha conhecimento dos saberes que seus estudantes possuem em relação à língua escrita, para organizar sua prática pedagógica.

Como agente de letramento o professor precisa ter em mente que todos os estudantes possuem o direito de estarem inseridos na sociedade, participando ativamente dela como autores de sua cidadania. Para que possam exercer seus papéis como cidadãos, devem se apropriar da língua escrita, de maneira que entendam o que leem e saibam se expressar por meio da escrita com proficiência. Dessa forma, torna-se essencial que a leitura e a escrita sejam tratadas a partir de sua funcionalidade social e o estudante como sujeito ativo nesse processo. Para isso, a aquisição da escrita deve acontecer por meio de práticas sociais de leitura e escrita de textos, explorando uma diversidade de gêneros textuais para que o estudante se aproprie dos textos que circulam na sociedade.

Para Pimenta (2008) um dos fatores que contribui para que o professor possa construir sua identidade profissional é a partir do “confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (PIMENTA, 2008, p. 19).

Este confronto só é possível quando o professor com todas as suas crenças, saberes, valores, história de vida e relações com outros professores se vê diante da

vivência de uma turma de alfabetização. Neste momento, tem a possibilidade de colocar em prática todas as suas teorias em relação ao processo de alfabetização e letramento, e assim, obter seus sucessos e fracassos, e com isso, construir suas novas teorias e ir formando sua identidade profissional.

A identidade profissional vai se constituindo ao longo de sua carreira como docente e muitos desafios surgem no contexto da sala de aula em que alfabetizar e letrar tornam-se primordial para o sucesso de seu trabalho como educador. Neste momento, é necessário que se tenha total certeza de qual é o seu papel enquanto professor.

Em relação ao ensino da leitura e da escrita, o professor tem um papel social muito importante, além do papel pedagógico. Diante dessa responsabilidade social a formação contínua se faz necessária. Alarcão (2010) constata que estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender, são competências que o professor precisa desenvolver.

De acordo com Reali (2009, p. 20)

a aprendizagem docente é um processo contínuo que ocorre ao longo da trajetória dos professores; que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação, pois na realidade, os professores aprendem ensinando e, também, com os outros professores.

Dessa forma, a formação contínua também se dá dentro dos contextos escolares com troca de experiência entre os professores e na análise de sua própria prática. Pimenta (2008, p. 29) denomina de autoformação, “uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”.

### **3.5 O que dizem as pesquisas sobre a formação de professores alfabetizadores?**

Com o intuito de conhecer o que dizem as pesquisas mais recentes sobre a *Formação de Professores Alfabetizadores* foi realizado um levantamento bibliográfico em várias bases de dados no período de 2009-2015. Iniciou-se por meio da análise dos títulos dos trabalhos completos e leitura dos resumos dos textos publicados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Optou-se por realizar o levantamento bibliográfico nos seguintes Grupos de Trabalhos:

**Quadro 06** - Grupos de Trabalho da ANPED

<b>Identificação do Grupo de Trabalho</b>	<b>Nome do Grupo de Trabalho</b>
GT08	Formação de Professores
GT10	Alfabetização, leitura e escrita
GT13	Educação Fundamental

**Fonte:** Autoria própria, 2015.

O Grupo de trabalho GT08 foi selecionado por abordar o tema formação de professores. Acreditamos que por ser objeto de estudos desta pesquisa produções com o tema em análise (alfabetização e letramento) poderão ter sido apresentados nesse GT. O GT10 foi escolhido por tratar de alfabetização, leitura e escrita. Com temática específica à estudada, acreditamos que poderíamos identificar contribuições de pesquisas relacionadas a práticas de professores alfabetizadores. O GT13, Educação Fundamental, foi selecionado por tratar do nível de ensino investigado na pesquisa. Foram selecionados os seguintes trabalhos abaixo relacionados no quadro 07:

**Quadro 07** - GT 08 – Formação de professores

<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição de atuação dos autores</b>
2009	A construção da professoralidade alfabetizadora	Ana Carla HollwegPowaczuk	UFSM
2010	Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino	Yoshie Ussami Ferrari Leite Cristiano Di Giorgi Maria Raquel Miotto Morelatti Naiara Costa Gomes de Mendonça Vanda Moreira Machado Lima	UNESP – Presidente Prudente
2011	Os desafios da formação docente para lidar com a diversidade e a inclusão.	Margareth Diniz	Unicentro Izabela Hendrix
2012	A identidade das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum	Milka Helena Carrilho Slavez	PUC - SP
	Uma Experiência de Formação Continuada de Professores: A Formação de Rede	Joaquina Roger Gonçalves Duarte	FAE UFMG
2013	A atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto das políticas públicas em Minas Gerais: uma análise a partir de núcleos de significação	Marcia Aparecida Resende Carlos Henrique De Souza Gerken	UNIS-MG UFSJ

2015	Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades	Marcelle Rodrigues Alessandra Baptista Cristiane Domingues da Silva	Pereira Ribeiro FEBF/UERJ PUC
------	--	---	--

**Fonte:** Site da ANPED, disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

No GT 08 – Formação de professores, buscou-se textos que tratassem do tema formação contínua de professores alfabetizadores. Foram localizados sete textos durante o quinquênio. Nota-se que dos textos publicados dois apresentam relatos de experiência, dois abordam a construção de identidade de professores alfabetizadores, um os desafios da alfabetização para todos, um a necessidade formativa para alfabetização e um aborda como, quando e porque os saberes experienciais emergem e de que forma se inscrevem nos processos de (auto) formação docente do ponto de vista dos professores alfabetizadores.

Powaczuk (2009), da Universidade Federal de Santa Maria, apresenta os resultados de um estudo qualitativo-narrativo sobre os processos concebidos na professoralidade alfabetizadora. Destaca que o entrecruzamento da dimensão social e individual constituem movimentos para sua construção. Social dado ao fato que o desenvolvimento do professor acontece em contextos socioculturais, dadas às necessidades geradas nestes contextos. Individual porque cada professor tem a sua própria história, seus valores, seu modo de conceber a atividade docente. Dessa forma, conclui que não possível falar em um modo generalizado de ser professor alfabetizador, e sim compreendê-lo no contexto concreto de cada docente.

Leite, Di Giorgi, Morelatti, Mendonça e Lima (2010), da Unesp de Presidente Prudente, SP, visam identificar o perfil de professores de redes municipais e identificar suas reais necessidades formativas, para assim construírem processos de formação contínua. Dessa forma, buscam criar condições para que os municípios ofereçam formação contínua de qualidade aos seus professores. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa-descritiva, do tipo “*survey*”. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário com questões abertas e fechadas. Um dos pontos citados como conclusão é o fato da pesquisa mostrar que os professores querem formação contínua que retratem sua prática, não se limitando a considerações teóricas gerais.



O texto de Diniz (2011) traz o tipo de formação que requer o professor para lidar com as situações geradas pela diversidade e pelas políticas de inclusão em curso no Brasil. A metodologia utilizada foi a Conversação, se constituindo como pesquisa-intervenção. Porém, não é apresentado o texto na íntegra e o resumo é insuficiente para analisar os resultados alcançados.

Slavez (2012) traz em seu texto uma parte da tese de doutorado que teve como objetivo investigar os elementos dos processos identitários básicos, o biográfico e o relacional, que foram determinantes para a constituição da identidade social e profissional de professores alfabetizadores. Os resultados obtidos comprovam que as professoras que optaram por permanecer nas classes de 1º e 2º anos do ensino fundamental constroem suas identidades como alfabetizadoras a partir de elementos identitários, tecidos em seus tempos e espaços biográficos e relacionais.

O texto de Duarte (2012) analisa duas possibilidades que vem sendo desenvolvidas na formação contínua de professores: a formação continuada em rede e a formação continuada de rede. Os resultados apontam que com a formação de rede os profissionais envolvidos se apropriam mais do processo de formação contínua e compreendem melhor os processos pelos quais os estudantes adquirem a competência da alfabetização e letramento, da leitura e da escrita.

Resende e Gerken (2013) analisam em seu artigo a atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto da escola e das políticas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais, a partir dos sentidos e significados constituídos acerca do que se faz em sala de aula. Os resultados mostram que a complexidade da atividade docente da professora, percebida por meio dos sentidos construídos sobre sua prática, revela a fragilidade das políticas públicas e dos programas de formação para conseguir produzir mudanças na sala de aula.

Rodrigues, Baptista e Silva (2015) investigam como, quando e porque os saberes experienciais emergem e de que forma se inscrevem nos processos de (auto) formação docente do ponto de vista dos professores alfabetizadores de escolas públicas da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro. Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi realizada sob uma abordagem descritiva e um enfoque qualitativo revelando que os saberes da experiência ora se apresentam como eixos estruturadores da ação pedagógica, ora como elementos que atuam junto a outros saberes.

Ao retomar o quadro 07 verificamos que os autores estão vinculados a cinco instituições públicas e duas em instituições privadas de ensino. Estão distribuídas em duas regiões brasileiras: Sul e Sudeste, sendo um na região Sul e seis pesquisas na região Sudeste.

Após análise das produções do GT08, iniciamos a pesquisa no GT10 – Alfabetização, leitura e escrita. Buscamos textos que tratassem de experiências de professores em alfabetização e letramento, conforme ilustra o quadro 08.

**Quadro 08 - GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita**

Ano	Título	Autor	Instituição de atuação dos autores
2011	Conhecimentos de conteúdos específicos da língua Portuguesa em classes de primeiro ano do ensino fundamental na perspectiva de documentos oficiais e de docentes	Danitza Dianderas da Silva	UFSCar
2013	O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso	Terezinha Toledo Melquiades De Melo	UFJF
	Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida	Ivânia Pereira Midon de Souza Cancionila Janzkovski Cardoso	SME – Várzea Grande UFMT - Rondonópolis
2015	Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens	Carolina Figueiredo de Sá Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	UFPE

**Fonte:** Site da ANPED, disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

Foram localizados quatro textos durante o quinquênio e apenas no ano de 2013 houve duas publicações. Dos textos publicados, um faz uma análise dos conteúdos de língua portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental frente aos documentos oficiais e ao olhar do professor, um traz relato de experiência de uma professora alfabetizadora bem-sucedida, um traz estudo de caso que aborda o desafio de alfabetizar letrando e o outro analisa as estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens sobre a leitura e a escrita em uma turma multisseriada.

Silva (2011) traz um recorte de sua pesquisa de mestrado que visava contribuir com o trabalho docente em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em relação ao conhecimento de conteúdo específico de Língua Portuguesa, analisando documentos oficiais e propondo curso de extensão com docentes que lecionassem nesta série, discutindo os conteúdos presentes nos documentos e os

desenvolvidos em sala de aula. Os resultados da pesquisa mostraram que as professoras pesquisadas ensinavam maior número de conteúdos do que os propostos pelos documentos oficiais.

Melo (2013) investigou como os processos de alfabetização e de letramento tem acontecido em ambiente escolar por meio da prática de uma professora de 2º ano que afirma alfabetizar letrando. Foi realizada uma pesquisa interpretativa em relação à ênfase dada aos processos de alfabetização e de letramento presentes nas atividades realizadas em sala de aula. A análise dos dados revelou que a professora enfatizava mais o processo de letramento deixando o trabalho com o processo de alfabetização menos sistemático.

O artigo de Souza e Cardoso (2013) traz um recorte de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo analisar a prática de uma professora alfabetizadora considerada bem-sucedida em uma escola municipal de Várzea Grande–MT. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação, entrevistas individuais com a professora e as crianças e análise do desempenho dos alunos em expressão oral e escrita. Como resultados foram apontados que as expectativas positivas em relação à aprendizagem dos alunos, a alfabetização com textos, a capacidade de trabalho com diferentes níveis psicogenéticos, o bom uso do tempo em sala de aula, o compromisso com a aprendizagem dos alunos e a busca constante pelo conhecimento, constituem-se em grandes pilares para a compreensão das práticas bem-sucedidas de alfabetização e letramento.

Sá e Pessoa (2015) trouxeram como objetivo geral analisar as estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens sobre a leitura e a escrita em turma multisseriada e, especificamente, as estratégias docentes de diversificação de atividades. Foram participantes da pesquisa uma professora de ensino fundamental I do Agreste Pernambucano e sua turma. Foram observadas 12 jornadas de aula e realizadas entrevistas semiestruturadas, analisadas a partir da Análise de Conteúdo de Bardin. Como resultados da pesquisa verificou-se que a professora desenvolvia diariamente estratégias de diferenciação de atividades, incluindo as que eram realizadas em grupos e duplas, favorecendo as interações e co-aprendizagem entre as crianças. O critério central de agrupamento dos alunos era o nível de aprendizagem em leitura e escrita. As estratégias de diferenciação tinham como pressuposto a heterogeneidade da turma e eram estruturantes da prática docente, porém, o princípio da busca pela homogeneidade de níveis de aprendizagem encontrava-se subjacente à conformação dos agrupamentos.

Ao retomar o quadro 08 verificamos que os autores estão vinculados a quatro instituições públicas. Estão distribuídas em três regiões brasileiras: Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste, sendo duas publicações no Sudeste, uma no Centro-Oeste e uma no Nordeste.

Como o objeto de estudo é a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscou-se identificar se no grupo de trabalho GT 13 – Educação Fundamental havia pesquisas relacionadas ao trabalho do professor alfabetizador. Porém, nenhum trabalho foi identificado.

Na sequência do levantamento bibliográfico das produções na base de dados da ANPED, foi realizada uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É importante mencionar que este banco de dados apenas apresentou os trabalhos publicados nos anos de 2010 a 2012, o que impossibilitou mostrar neste levantamento específico os últimos cinco anos, como era pretendido.

A busca foi realizada utilizando as palavras-chave *formação de professores para alfabetização e letramento*, sendo encontrados 90 registros. A busca foi refinada para a área de conhecimento Educação encontrando 53 registros, dos quais cinco foram selecionados por apresentarem temas relacionados a esta pesquisa, como mostra o quadro 09.

**Quadro 09** – Levantamento de trabalhos de dissertação no Banco de Dissertações e Teses da CAPES.

<b>Ano</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Autor</b>	<b>Universidade</b>
2011	Letramento profissional: trajetória dos que ensinam a ler e escrever nos três primeiros anos do ensino fundamental.	Sonia Fatima Leal de Souza	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
2011	Formação continuada Pró-letramento: alfabetização e linguagem e a prática do professor - um estudo de caso.	Rosa Venice Curti Crozatto	Universidade Estadual de Londrina
	Alfabetização: os significados que os professores alfabetizadores das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Montes Claros atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo Ceale	Bernarda Elaine Madureira Lopes	Universidade Federal de São João Del Rei
	Professores alfabetizadores e a formação continuada: um estudo de caso do curso "instrumentos da alfabetização"	Miriam Maria Roberto Marmol	Universidade Federal de Minas Gerais
2012	O programa Pró-letramento e a formação de alfabetizadores: repercussões nas concepções e práticas de professores cursistas	Francisca Edilma Braga Soares Aureliano	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**Fonte:** [www.bancodeteses.capes.gov.br](http://www.bancodeteses.capes.gov.br)

Dos cinco trabalhos de pesquisas encontrados dois analisam as contribuições e lacunas do programa de formação Pró-Letramento: Crozato (2011) e Aureliano (2012). Para Crozato (2011) o conceito de formação adotado pelo Programa se refere ao processo dinâmico, reflexivo, que combina com uma variedade de possibilidades e modalidades de aprendizagens, incluindo a troca de experiências e a reflexão sobre a própria prática. Os estudos de Aureliano (2012) mostram relações de continuidade e descontinuidade, aproximação e distanciamento entre as concepções das professoras e a proposta do Programa, bem como entre as concepções enunciadas por elas em seus discursos e as práticas relatadas ou observadas. Esta dicotomia indica que o contexto em que o Programa de Formação foi implantado é fator relevante para a eficiência do mesmo, reforçando a ideia de que a formação deve partir das reais necessidades formativas apresentadas em determinado grupo pertencente a determinado contexto.

A pesquisa de Souza (2011) tem como objetivo identificar, discutir e problematizar contribuições do letramento profissional para a efetivação de práticas de alfabetização e de letramento nos três primeiros anos do ensino fundamental em uma escola municipal de Três Lagoas (MS). Trata-se de uma pesquisa do tipo etnográfica, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação, entrevista e análise documental. Os resultados indicam que as professoras pesquisadas buscam o aperfeiçoamento profissional e a qualidade do ensino, no entanto não há ênfase na formação específica em alfabetização. Verificou-se, também, que o alfabetizador apresenta confusões teóricas entre letramento e alfabetização e entre construtivismo e métodos. Souza (2011) propõe que para superação desses equívocos a formação do professor deve ocorrer em seu local de trabalho, discutindo teoria e prática, ações inseparáveis no processo de ensino.

Os estudos de Lopes (2011) têm como objetivo investigar os significados que os professores alfabetizadores de Montes Claros, MG, atribuíram ao curso de formação oferecido pelo Ceale. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a entrevista e o questionário. Os resultados encontrados mostram a complexidade da formação docente e o desafio que está nas implementações de políticas públicas direcionadas a ela.

Marmol (2011) pesquisou a opinião dos professores em relação a um curso de formação contínua com a utilização da coleção *Instrumentos de Alfabetização*,

coordenado pelo Ceale, em escolas públicas dos estados do Amapá, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e Rondônia. O questionário foi o instrumento de coleta de dados, sendo escolhidos aleatoriamente e analisados 182. Os dados analisados levaram a concluir que a formação continuada atendeu a maioria dos professores cursistas no que tange ao tempo, ao material, ao relacionar conteúdo com a prática pedagógica e na interação entre formador e cursista. No entanto, apontam questões que ainda precisam ser concretizadas nas formações continuadas, tais como o atendimento a todos os professores da rede e não apenas a alguns; ampliação do diálogo com troca de experiências entre diferentes realidades socioculturais e não apenas com certo grupo de professores alfabetizadores de realidade exclusivamente urbana.

Ao retomar o quadro 09 verificamos que os autores estão vinculados a cinco instituições públicas de ensino. Estão distribuídas em três regiões brasileiras: Sul, Sudeste e Norte, sendo duas na região Sul, duas pesquisas na região Sudeste e uma na região Norte.

Além disso, ampliamos as buscas com as palavras-chaves *alfabetização e letramento*. Foram encontrados 176 registros. Refinou-se para a área de conhecimento Educação diminuindo os registros para 116, dos quais três foram selecionados por apresentarem análises de programas de formação para professores alfabetizadores, como apresentado no quadro 10:

**Quadro 10** – Levantamento de trabalhos de dissertação no Banco de Dissertações e Teses da CAPES

Ano	Título do trabalho	Autor	Universidade
2012	O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento	Itaise Moretti de Lima	Universidade de Caxias do Sul
	Alfabetização e letramento: a formação de alfabetizadores na perspectiva do programa mineiro Alfabetização no Tempo Certo	Andrea Maria Martins Chiacchio	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
	Os efeitos do Pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete	Lucimara de São Jose	Universidade Federal de Minas Gerais

**Fonte:** [www.bancodeteses.capes.gov.br](http://www.bancodeteses.capes.gov.br)

Os trabalhos selecionados fundamentalmente analisam programas de formação continuada de professores. As demais pesquisas encontradas neste campo se referiam a práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, que embora muito relevantes, não se configuram como objeto desta pesquisa. Outras pesquisas que tratam do tema formação

de professores para alfabetização e letramento que foram encontradas com esta busca já foram selecionadas nos itens anteriores.

Chiacchio (2012) pesquisou as propostas de alfabetização e letramento nas políticas educacionais de Minas Gerais, com ênfase na formação contínua de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Tem como objetivo analisar as propostas de instrumentalização conceitual e técnica do trabalho docente em uma escola estadual mineira, por meio do acompanhamento das reuniões de formação contínua de Módulo II. Como instrumentos de coleta de dados foi utilizado a análise documental e a observação participante. Os resultados apontam a necessidade de se estruturar e refletir sobre a possibilidade de trabalho coletivo, contribuir com o desenvolvimento dos docentes e organizar práticas pedagógicas mais consistentes e coerentes com as reflexões teóricas.

A pesquisa de São José (2012) busca analisar os efeitos do Pró-Letramento para as práticas dos professores alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os sujeitos da pesquisa foram dez professoras em Conselheiro Lafaiete, MG, que participaram do programa de formação. Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada, o questionário e a análise documental. Os resultados indicam que algumas das condições de execução e desenvolvimento das ações formativas disponíveis naquele município mineiro influenciaram de forma significativa a execução do Programa, contribuindo para a efetivação de um modelo de formação fragmentado diferente daquele proposto pela política pública. Indicaram, portanto, a relevância da gestão local das políticas de formação continuada que são desenvolvidas nacionalmente.

Após os achados, fez-se uma nova busca a partir das palavras-chave *formação de professores a distância*. Foram encontrados 37 títulos. Refinou-se a busca para a área de conhecimento Educação, diminuindo para 24 registros, dos quais foram selecionados apenas dois títulos por terem aproximação com a temática em estudo, apresentados no quadro 11.

**Quadro 11** – Levantamento de trabalhos de tese no Banco de Dissertações e Teses da CAPES

Ano	Título	Autor	Universidade
2012	Contribuições de um programa a distância sobre educação inclusiva para o desenvolvimento profissional do professor.	Ione Arsenio da Silva	Universidade Federal de São Carlos
2012	Aprendizagem colaborativa na educação a distância: um caminho para	Katia Ethienne Esteves dos Santos	Pontifícia Universidade

	a formação continuada		Católica do Paraná
--	-----------------------	--	--------------------

Fonte: [www.bancodeteses.capes.gov.br](http://www.bancodeteses.capes.gov.br)

Na pesquisa realizada, os dois estudos encontrados que abordaram a Formação a distância, trouxeram as contribuições de programas de formação on-line. O trabalho de Silva (2012) trata-se de uma pesquisa e intervenção cujo objetivo geral era desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação de professores à distância sobre Educação Inclusiva. Os sujeitos da pesquisa foram professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e teve como instrumento de coleta de dados a narrativa produzida no ambiente virtual de aprendizagens. Como resultado foi apontado que a EaD é um meio eficaz de formação de professores, no entanto alguns aspectos merecem ser considerados: o número de alunos por tutor, a utilização de ferramentas que permitem a interação entre os cursistas e os tutores e o autogoverno e a disciplina para os estudos.

Santos (2012) traz como foco da dissertação a formação continuada de educadores a distância em um ambiente virtual de aprendizagem, no qual são disponibilizados cursos e recursos de colaboração para o processo de formação de professores e gestores. Questionários e entrevistas são utilizados como instrumentos de coleta de dados. De acordo com os dados coletados, o estudo mostrou que a educação a distância pode ter um impacto significativo na vida profissional dos educadores, exigindo deles, uma maior organização pessoal, o desenvolvimento da autonomia, o aprendizado do trabalho em equipe e a descoberta de que mesmo não sendo presencial, a formação a distância pode trazer aprendizagens significativas.

Esta pesquisa de mestrado traz como inovador o fato de ser analisado uma formação continuada para professores alfabetizadores na modalidade a distância, como também por se tratar de uma pesquisa-intervenção com elementos da perspectiva construtivo-colaborativa. Assim, toda a intervenção foi elaborada de forma colaborativa, de acordo com as necessidades apontadas pelas professoras participantes, havendo uma interação entre todos de maneira on-line.

### **3.6 A formação continuada a distância**

Se considerarmos como Educação a Distância, a Educação por Correspondência, podemos dizer que este tipo de ensino é tão antigo quanto à história da escrita, sendo



intensificado com o surgimento das empresas de envio postal e enriquecido, posteriormente, com a utilização das mídias como, por exemplo, o rádio e a televisão.

No entanto, somente a Educação a Distância com o suporte da internet, via WEB (*World Wide Web*), mediado por tecnologias de informação e comunicação (TIC), permite uma efetiva interação e interatividade entre o professor formador e todos os alunos, favorecendo a construção de uma rede de compartilhamento de saberes e experiências que pode apoiar a transformação das práticas educativas no interior das escolas.

A inserção das TIC na educação, como ferramentas para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem favorece o fornecimento de uma gama de materiais, recursos e facilita a realização de pesquisas e acesso a informações diversificadas porque por meio delas, “as informações mais rigorosas e mais atualizadas podem ser postas ao dispor de quem quer que seja, em qualquer parte do mundo, muitas vezes, em tempo real, e atingem as regiões mais recônditas” (DELORS, 2001, p. 39). Além disso, cria-se a oportunidade para desenvolver diferentes formas de comunicação.

Para Terçariol (2009, p. 37)

Tais possibilidades proporcionadas pelas TIC aplicadas à Educação estendem-se para as ações desencadeadas na modalidade a distância, uma vez que esta modalidade educativa, ao longo da evolução tecnológica, aprimorou-se cada vez mais, articulando diferentes recursos tecnológicos (material impresso, rádio, sistema televisivo, computador, internet etc.) para viabilização de processos educacionais em diferentes níveis de ensino.

Para a autora, é importante destacar, ainda, que

[...] com os avanços no uso das TIC, especialmente da Internet em ações não presenciais, por meio do uso integrado de diferentes recursos (correio eletrônico, *chat*, transmissões em banda larga, interação por vídeo e ao vivo etc.) e aproveitando-se das capacidades oferecidas por tais ferramentas, principalmente, da imagem, do som e do movimento, viabilizam-se ambientes de aprendizagem com facilidade para o acesso as informações atualizadas, possibilitando maior flexibilidade de estudo. (TERÇARIOL, 2009, p. 39)

Barbiero (2013) esclarece que o século XXI foi determinante para consolidação da Sociedade da Informação, em que por meio da WEB há a possibilidade de compartilhar e localizar informações, produzindo novos conhecimentos de maneira interativa e compartilhada. Sendo assim, o fortalecimento da WEB repercute na Educação de maneira geral e na formação de professores de modo particular.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96, a partir de 1996 a EaD passou a ser uma modalidade de ensino totalmente integrada ao sistema de Educação brasileira. Desde então, o número de ofertas de cursos de graduação e pós-graduação, realizados por meio desta modalidade, passou a aumentar gradativamente. Com isso, houve também o aumento de pesquisas realizadas nessa área.

A justificativa para esse crescimento da EaD deve-se ao fato de ser dado ao estudante autonomia, flexibilidade do tempo e do espaço. Nesse caso, o professor que deseja ou necessita investir na formação continuada possui autonomia para realizar as atividades de acordo com seus interesses e necessidades, dentro de um período pré-estabelecido, organizando seu tempo de acordo com seu trabalho, família e lazer, tendo a possibilidade de realizar as atividades propostas pelo curso em qualquer lugar que estiver.

A EaD é uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se com a administração do tempo pelo aluno, o desenvolvimento da autonomia para realizar as atividades indicadas no momento em que considere adequado, desde que respeitadas as limitações de tempo impostas pelo andamento das atividades do curso, o diálogo com os pares para a troca de informações e o desenvolvimento de produções em colaboração (ALMEIDA, 2003, p.331)

Outro fator que indica a EaD como fator propício à formação continuada é o fato de que com o uso das TIC há a possibilidade de registro, busca, recuperação e atualização permanente de informações, comunicação e produção de conhecimento e, dessa forma, abre-se novas perspectivas para a construção do currículo emancipatório, do desenvolvimento da prática pedagógica reflexiva, da formação do profissional crítico e da valorização da pesquisa científica (ALMEIDA, 2006).

A concepção de currículo, como algo que se constrói no percurso da ação, encontra na tecnologia digital uma aliada para os processos de reflexão na e sobre a ação (SCHÖN,1983;1992), devido a sua possibilidade de registrar todo o processo em desenvolvimento e de recuperar tais registros a qualquer momento, o que permite identificar os conceitos trabalhados e as estratégias empregadas, proporcionando o reconhecimento de equívocos e o tratamento de erros, que se tornam objetos de reflexão e de reformulação dos processos. (ALMEIDA, 2006, p. 02)

Dessa maneira, optou-se nesta pesquisa pela formação continuada na modalidade a distância on-line, pois devido as suas características e fundamentado em

uma abordagem pedagógico-metodológica que favoreça a construção ou ampliação de saberes e não a mera transposição de práticas tradicionais para contextos presenciais, contribuir-se-á para a reflexão e novas ações dos professores acerca da alfabetização e letramento e assim, lhes oportunizar a construção de novos saberes.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

*Esta seção foi organizada visando sistematizar a análise dos resultados da pesquisa que esteve orientada previamente pela problemática definida para o estudo, cotejando-a ao corpus teórico construído.*

### 4.1 Os saberes didáticos apresentados inicialmente pelos professores

A discussão sobre os saberes docentes vem ocorrendo em fóruns os mais diversos, penetrando o universo escolar e o acadêmico, também, de modos diferenciados. Isso significa que há muitas formas de abordar o tema e muitas possibilidades de encaminhamento da discussão. Nossa opção foi compreender a ampliação do saber didático dos professores que ensinam nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da participação em um processo de formação continuada on-line. Daí a importância de nos debruçarmos inicialmente sobre os saberes didáticos apresentados pelas professoras.

Essa análise precede o início da participação delas no curso, pois busca identificar elementos singulares de suas experiências a partir do questionário de inscrição e que funcionaram como indicativos para planejar o currículo. Foram complementadas pelas colocações apresentadas no decorrer das atividades do Módulo I “Letramento digital”, momento em que as professoras tiveram a oportunidade de explorar e conhecer o ambiente virtual de aprendizagem, suas ferramentas de trabalho e interagir por meio do Fórum de Discussão.

Ao buscar identificar evidências sobre *os Saberes didáticos apresentados pelos professores* para trabalhar com alfabetização e letramento foi possível identificar, por meio do questionário, que as professoras experientes PP1, PP4 e PP16, utilizavam a avaliação diagnóstica e a sondagem<sup>15</sup> como estratégias para identificar os saberes e as dificuldades dos estudantes, sem, no entanto, explicar como faziam este procedimento.

Atividades de sondagem. (PP1, Questionário Inicial)

Avaliações diagnósticas. (PP4, Questionário Inicial)

---

<sup>15</sup>Nas práticas pedagógicas sondagem significa verificação dos conhecimentos prévios que os estudantes possuem. Nas atividades de língua escrita é comum ser avaliado na sondagem quais as habilidades os estudantes em fase inicial de alfabetização possuem e em que fase do processo de aquisição da língua escrita se encontram. Portanto, a sondagem é uma forma de avaliação diagnóstica.

Avaliação diagnóstica de palavras e reescrita de textos. (PP16, Questionário Inicial)

Em geral, tais estratégias são assumidas pelos professores alfabetizadores como oportunidade para conhecer os estágios de aprendizagem em que os alunos se encontram. Para Turra (1991) a avaliação diagnóstica envolve a descrição, a classificação e a determinação do valor de algum aspecto do comportamento do aluno. Luckesi (1995, p. 82) chama a atenção “para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica, [...] a avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada”. Nesta direção, quando analisamos as narrativas das professoras experientes não é possível identificar as concepções pedagógicas assumidas como norteadoras das ações didáticas.

As professoras iniciantes por sua vez, PP3, PP9, PP15, além da avaliação diagnóstica e das sondagens utilizam a observação como forma de verificar as dificuldades e os saberes dos estudantes, detalhando um pouco mais a prática, ainda respaldadas no saber acadêmico adquirido no curso de graduação. As professoras PP3 e PP14, formadas por universidades públicas, descrevem uma prática que considera o estudante de forma mais global, voltada ao letramento, indicando uma compreensão dos níveis de aprendizagem do estudante como um todo. A PP15, formada por uma universidade privada, assim como as professoras experientes, não detalhou sua prática.

Por meio de sondagens e atividades diagnósticas constantes dos alunos; através da observação dos avanços e dificuldades dos alunos na realização das atividades e participação diária dos alunos. (PP3, Questionário Inicial)

Primeiramente, faço uma observação sistemática do aluno quando o mesmo está fazendo a atividade e sua relação com os outros. Além disso, elaboro avaliações diagnósticas para a criança que apresenta muita dificuldade de realizar. (PP14, Questionário Inicial)

Observação no dia a dia, atividades e avaliações. (PP15, Questionário Inicial)

Com o início do curso, visando aproximar as professoras participantes e favorecer a familiarização delas com as ferramentas do AVA-Moodle, propusemos um Fórum de discussão por meio do qual deveriam apresentar-se e falar um pouco de sua experiência como professor de anos iniciais, expectativas para com o curso etc. Percebemos que PP1, bastante experiente e em exercício no 3º ano, atribui ao CEFAM (Centro de Formação Específica para o Magistério) o início do seu de aprender a ensinar.

Nossa que legal saber que muitos cursistas daqui fizeram CEFAM... e isso tem me auxiliado muito em minha prática como docente... (PP1, Fórum de discussão, 28/05/2014)

Na mesma direção, PP3 ainda considerada como iniciante no exercício da docência e atuando em uma sala de 1º ano, também atribui ao CEFAM além da contribuição para sua aprendizagem profissional, que a construção do saber didático deve pautar-se na atenção à

[...] a importância da afetividade na aprendizagem. Não basta transmitir o conteúdo, precisamos interagir, dialogar e conhecer o nosso aluno (PP3, Fórum de discussão, 25/05/2014)

As narrativas das professoras apontam para a relevância da formação inicial no processo de formação profissional, ainda que no caso específico, ela tenha ocorrido em nível médio. Chama a atenção o fato de nenhuma das participantes indicarem o curso de licenciatura como um momento significativo em sua preparação profissional, o que pode indicar os problemas estruturais dos currículos dos cursos e a falta de articulação entre a teoria e a prática, por meio das disciplinas de fundamentos, metodologia e prática de ensino e o estágio supervisionado.

Pôde-se observar a partir da análise do perfil das participantes da pesquisa que o grupo é heterogêneo quer no que diz respeito a atividade docente, quer no seu envolvimento na investigação. Manifestam amplo interesse pela troca de experiências com os pares e, no caso de PP15 e PP1 vão além, e almejam também dialogar sobre as aflições e as angústias vivenciadas cotidianamente.

[...] Espero compartilhar muitas aprendizagens com vocês!!! (PP3, Fórum de discussão, 25/05/2014)

Espero que juntas nos ajudemos, compartilhando ideias, informações, etc.... (PP9, Fórum de discussão, 27/05/2014)

[...] O que é muito importante são trocas de experiências com outros colegas, o que acredito que este curso nos proporcionará em grande escala. Espero podermos compartilhar expectativas e trocar informações que nos auxiliem no dia a dia em sala de aula. (PP15, Fórum de discussão, 27/05/2014)

Espero que esse curso auxilie em minha prática pedagógica e amplie meus conhecimentos, acredito que a troca de experiência será muito enriquecedora. Estou gostando muito de participar de mais um curso oferecido pelo ambiente virtual da UNESP, pois são cursos que contribuem muito para o enriquecimento profissional, permite refletir e melhorar a prática a cada dia.

Espero que atenda minhas expectativas! (PP16, Fórum de discussão, 27/05/2014)

Espero aprender muito com este curso e com as trocas de experiências. (PP4, Fórum de discussão, 07/06/2014)

[...] espero que nesse curso troquemos experiências e possamos nos ajudar compartilhando nossos trabalhos e aflições. (PP15, Fórum de discussão, 26/05/2014)

Espero que este curso seja bem proveitoso para todos nós, nos auxiliando e nos ajudando a tirar as angustias que temos em relação as dificuldades que nossos alunos possuem... (PP1, Fórum de discussão, 28/05/2014)

O anseio apresentado pelas professoras para o compartilhamento de experiências, saberes, aflições etc. vai ao encontro do que aponta Nóvoa (s/d, p. 3) quando indica que o trabalho em grupo “para além de poder ajudar ao seu esclarecimento e resolução, contribui, também, para o desenvolvimento profissional dos participantes e para o aperfeiçoamento das organizações em que eles se inserem”.

Ainda, a partir da análise das interações no Fórum de discussão, verificamos que PP1 atribui a profissão docente a importância de sempre buscar atualizações. A formação continuada aparece como uma necessidade dos professores

Oi [...].....e aí? Firme pra mais um curso juntas? Espero que sim.... pois, na nossa profissão, temos sempre que nos atualizar..[...] (PP1, Fórum de discussão, 28/05/2014)

Tal apontamento, corrobora com as palavras de Nóvoa (s/d, p. 13) quando afirma que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A busca por melhores condições de trabalho é evidenciada por PP3, que atribui à valorização profissional não apenas questões relacionadas ao salário, mas também ao respeito, melhores condições de trabalho e autonomia profissional.

Muito bom ver a sua dedicação pela nossa profissão!!! É isso aí... não é trabalho, é realizar os seus sonhos fazendo o que você ama! Na nossa profissão (que digamos de passagem não é valorizada o quanto precisava ser) se cada educador/ professor lecionasse pensando nisso, com certeza não haveria tantas barbaridades que vemos por aí. Não é apenas uma questão salarial... precisamos ser mais respeitados, termos melhores condições de

trabalho e que deixem nós fazermos o nosso trabalho, que é feito com o carinho de cada um e dando o seu melhor! (PP3, Fórum de discussão, 25/05/2014)

Percebemos em suas falas a insatisfação com a desvalorização do magistério, desrespeito, salários baixos, precárias condições de trabalho e a necessidade de buscar novos saberes para poder atuar neste novo contexto educacional que se instala atualmente. Para Imbernón (2010) a formação continuada deve vir associada a outros fatores como salários, estruturas, participação, planos de carreira, legislação laboral, condições de trabalho, bom ambiente de trabalho, entre outros, para que possa ser garantido o desenvolvimento profissional, pessoal e identitário. Segundo o autor, mesmo que se desenvolva uma excelente formação, se esta não vier acompanhada de melhores condições laborais, pode estar destinada ao fracasso.

De acordo com Imbernón (2010) o desenvolvimento profissional pode ser considerado como desenvolvimento pedagógico, o conhecimento de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo e teórico dentro de uma carreira docente. Vaillant e Marcelo (2012) o caracterizam como a aprendizagem voltada ao trabalho, dentro de uma trajetória profissional, incluindo oportunidades ilimitadas para melhorar a prática, relacionando-se com a formação dos professores e operando sobre as pessoas e não sobre os programas. Nesta direção, Nóvoa (s/d, p. 17) indica que “o desenvolvimento profissional dos professores precisa estar articulado com as escolas e seus projetos”, envolver a construção de redes de cooperação e colaboração, além de práticas de reflexão com os professores.

Diante disto, podemos concluir que a formação continuada deve vir acompanhada de múltiplos fatores que contribuam direta ou indiretamente no trabalho do professor e políticas públicas que favoreçam uma carreira docente, para que assim, ao longo de uma trajetória de trabalho, o profissional possa alcançar seu desenvolvimento profissional e com isso ter a chance de mudar sua prática pedagógica. Na argumentação de PP9 fica evidente, ainda, a preocupação com as condições de trabalho e a falta de valorização do professor, porém ela acredita que o que move a maioria dos professores é o "amor pela profissão".

[..] uma questão que tem me incomodado muito: A valorização do professor. Isto parece ter se tornado cada dia menos importante para nossos governantes. É o que se pode constatar observando as condições de trabalho, os contratos que privam o professor de seus direitos trabalhistas, etc... Essas condições de trabalho, infelizmente acabam desanimando os professores na



realização de seu trabalho. Porém o que move a maioria dos professores é o amor pela profissão e também pelas crianças, que afinal não têm culpa de nada. (PP9, Fórum de discussão, 27/05/2014)

Este tema muito discutido entre os professores: o "amor pela profissão" e "pelas crianças", para Tardif e Lesseard (2008) constitui uma relação afetiva e aparece como constitutivo de uma vocação, como algo necessário para orientar a docência. Os professores "amam os jovens e gostam de ensiná-los. Este sentimento brota, geralmente, da história pessoal e escolar dos indivíduos". (TARDIF, LESEARD, 2008, p. 151)

É inegável que os vínculos afetivos entre professor e estudantes contribuem no processo de ensino e aprendizagem e que sentimos maior prazer em fazer aquilo que gostamos. No entanto, não pode ser considerado que o que "move a maioria dos professores é o amor pela profissão". Quando a profissão docente passa a ser movida pelo amor, há uma descaracterização do ofício de ensinar como profissão que precisa e deve ser bem remunerada, exige formação profissional e requer o desenvolvimento de práticas formativas nos futuros locais de atuação profissional capazes de orientar o futuro professor e minimizar o denominado 'choque da realidade'.

O trabalho do professor como atividade humana é caracterizado por Tardif e Lesseard (2008, p.49):

A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.

Diante disto, o professor dos anos iniciais tem na docência uma atividade muito importante. Por meio de métodos, técnicas e programas vai agir no contexto de seus estudantes para alfabetizar e letrar, transformando o universo destes estudantes que outrora não tinham o domínio da escrita em leitores e escritores, conferindo-lhes uma autonomia linguística e social.

#### **4.2 Os saberes dos professores em relação ao processo de alfabetização e de letramento**

Na presente subseção apresentamos os dados obtidos a partir do trabalho com os temas alfabetização e de letramento. É importante observar que as professoras parecem comungar da ideia de que alfabetização e letramento, embora processos distintos, são

inseparáveis, um não tendo sentido sem o outro e deve acontecer de forma simultânea, como descrevem nos relatos PP16 e PP15.

**Concilio os processos de alfabetização e letramento desde o planejamento das aulas através dos diferentes gêneros textuais e seu uso social, ensinando os alunos a ler, escrever, compreender e estabelecer relações da aprendizagem com o mundo. Por isso considero que alfabetização e letramento são processos que se complementam e devem ser trabalhados simultaneamente,** tornando a aprendizagem significativa e contextualizada! (PP16, Fórum de discussão, 28/07/2014)

Acredito que **os processos de alfabetização e letramento são realmente inseparáveis**, pois como já disse as colegas: **de que adianta decodificar se não souber o que aquilo significa??** Porém **tenho percebido que a grande dificuldade dos alunos está sendo na alfabetização, no decifrar os códigos mesmo**, e assim **consequentemente não compreendem o que leram e não conseguem fazer uso social dessa leitura**. Nosso papel enquanto educadores é tentar superar essas dificuldades e transformar nossos alunos em leitores e escritores ativos, que são capazes de ler e exprimir suas opiniões acerca do que leram. (PP15, Fórum de discussão, 28/07/2014)

Podemos observar no conteúdo do relato da professora experiente (PP16) uma tentativa de explicitar recursos que auxiliam o seu trabalho com os estudantes visando o avanço na aprendizagem da escrita e da leitura, priorizando o uso social destes processos apontando para a indissociabilidade da alfabetização e letramento. No entanto, não há indicação de como a ação didática é planejada para colocar em prática esses processos, quais estratégias e recursos a professora utiliza para fazer com que os estudantes sejam leitores e escritores proficientes.

Para a professora iniciante (PP15) é possível identificar a compreensão do significado de letramento e alfabetização. A principiante aponta que a principal dificuldade no ensino está na alfabetização, “(...) no decifrar os códigos... consequentemente [os estudantes] não compreendem o que leram e não conseguem fazer uso social dessa leitura”. Esse dado vai ao encontro do que é apresentado e discutido por Ferrari (2015) quando descreve, a partir do relatório em que divulga os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que “(...) uma em cada cinco crianças do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas só tem capacidade de ler palavras isoladas e 56,7% só conseguem localizar uma informação explícita em um texto longo se ela estiver na primeira linha.”

As duas professoras apresentam a importância do papel do professor para fazer com que os alunos aprendam de modo eficiente, preocupação também apontada por Ferrari (2015) na matéria quando indica, a partir de estudos realizados por Belintan, na escola de aplicação da USP, que o êxito na alfabetização dos estudantes em situação de

‘fracasso’ exige uma prática simultânea “de verificação e intervenção, com um escopo ambicioso, que incluiu diagnósticos e avaliações contínuas dos alunos, investigação da formação dos professores e elaboração de uma política de articulação entre as séries e entre os ciclos.”

Nessa direção, o saber didático dos professores ganha evidência, pois como aponta Vasconcellos (s/d, p. 1)

(...) dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área; se adicionarmos saberes éticos e de cultura geral, passamos a ser pessoas interessantes especialistas em determinada área de conhecimento. Mas para que nos tornemos professores, educadores de profissão, devemos dominar ainda os saberes pedagógicos...

Segundo Tardif (2011) esses saberes são construídos pela prática docente por meio da mobilização de diversos saberes. Estes saberes se apresentam como doutrinas ou concepções originadas de reflexões sobre a prática educativa, que são incorporados à formação profissional dos professores, de forma a oferecer um arcabouço ideológico à profissão, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

Neste contexto, observamos que PP1, PP4 e PP3 apresentam em suas reflexões a busca pela ampliação do saber didático que transcenda o método instrucionista e favoreça a formação integral do aluno com vistas à aquisição do conhecimento como prática social.

Letrar é direcionar, conduzir a criança ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita, é inseri-la ao campo das letras em seu sentido e contexto social, é fazer com que a criança tome gosto pelo hábito de ler, e a alfabetização compreende a decodificação e assimilação dos signos linguísticos; alfabetizar está em inserir a criança para a prática da leitura, ou seja, fazer com que se aprenda a ler, mas isso não implica em criar hábito da leitura, pois sabemos que há sujeitos alfabetizados que necessariamente não tomam gosto pelo hábito de ler, ou não leem com frequência, dizemos portanto que não basta alfabetizar a criança, **é preciso letrá-la ou conduzi-la aos diversos tipos de expressões textuais, é capacitar a criança a criar relações com práticas de leitura e escrita, é compreender e questionar, sobretudo fazer a chamada leitura do mundo a partir de suas práticas sociais.** (PP1, Fórum de discussão, 29/07/2014)

Alfabetizar e letrar caminham juntos. Contudo, o que vemos hoje nas escolas que muitos não estão sendo nem alfabetizados (decodificando) quanto menos letrados (compreendendo o que lê). **A escola está sobrecarregada de afazeres e por isso está se distanciando da sua essência...** a escolarização. **Precisamos retomar o quê de fato devemos fazer na escola,** porque os futuros jovens vão virar "programas de computador" ... que decodificam a mensagem, mas não a compreendem... (PP4, Fórum de discussão, 28/07/2014)

[...] não consigo considerar um processo mais importante do que o outro, pois alfabetizar sem letrar, é o mesmo que decodificar o que está escrito e não ter sentido algum aos alunos, o mesmo vale para letrar sem alfabetizar, pois **o aluno já tem o conhecimento de mundo, mas não pode realizar ações básicas do dia-a-dia, tal como ler e escrever uma receita, um bilhete, uma carta, um e-mail, entre outros.** [...] Costumo dizer que esperamos que nossos alunos fiquem “listabéticos” (alfabéticos na escrita de listas de palavras), para que dessa forma, iniciemos um trabalho com os diferentes gêneros e suportes textuais. (PP3, Memorial reflexivo, 27/07/2014; Fórum de discussão, 26/07/2014, respectivamente)

A professora PP11, que se encontrava em seu primeiro ano de inserção na docência e atuando em uma sala de 4º ano, recorreu a Soares para indicar meios teóricos de orientação de sua prática pedagógica no processo de alfabetização.

[...] concordo com a Soares quando diz que o importante é alfabetizar letrando, uma vez que as crianças devem ser ensinadas e saber o porque que as mesmas devem aprender a ler e a escrever, e qual a utilidade dessas práticas de ler e escrever para sua vida social. A linguagem é um produto social criado pelos homens para que os mesmos se relacionassem e compreendam a vida ao seu redor. (PP11, Memorial reflexivo, 01/08/2014)

Podemos perceber que a fala de PP11 nos remete aos saberes disciplinares. De acordo com Tardif (2011) estes saberes são originados por meio da formação inicial e continuada em que os professores tiveram acesso nas diferentes disciplinas oferecidas nas universidades e cursos distintos. Com o passar do tempo, estes saberes são avaliados, eliminando o que parece inútil, incorporando o que serve e são incorporados à prática docente. "A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional". (TARDIF, 2011, p. 53)

Para Soares (2000, p. 47) alfabetizar e letrar, embora ações distintas, são inseparáveis. A autora acredita que o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, o professor deve ensinar "[...] a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado." De modo geral, foi possível observar essa compreensão na fala de todas as professoras, iniciantes e experientes. Um indicativo dessa compreensão pode se dar ao fato de estar em andamento no país o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Pacto)

Mortatti (2004), ao apresentar a relação existente entre alfabetização e letramento, alega que a aquisição da leitura e da escrita, por si só, não permite uma elevação do nível de letramento. Afirma que tanto do ponto de vista individual, quanto social, a alfabetização e a escolarização, assim como a disponibilidade de diversos

materiais escritos e impressos, no contexto atual, embora necessárias, não são suficientes para o desenvolvimento do letramento. A autora pontua que os processos são distintos, no entanto, não se pode desconsiderar a relação de interdependência e indissociabilidade que se estabelece entre ambos.

De acordo com Mortatti (2004), com a introdução do conceito de letramento configurou-se melhor a especificidade da alfabetização, que até então vivia em uma tentativa de ampliar seus significados, com o objetivo de contemplar novas necessidades sociais de leitura e de escrita; desse mesmo modo, configurou-se, também, os limites e o alcance do potencial explicativo do conceito de letramento, que estava se esgotando diante dos novos desafios relacionados ao analfabetismo.

Dessa forma, os processos de alfabetização e de letramento, embora distintos, devem acontecer de forma simultânea e indissociável, sem que haja uma prevalência de um sobre o outro, para assim atender às exigências do contexto atual e a formação de sujeitos que possam ler, compreender o que lêem e sejam capazes de se expressar por meio da escrita em todas as situações que lhes forem necessárias.

No entanto, quando as professoras participantes vão explicar como ocorrem os processos de alfabetização e de letramento em suas salas de aula, podemos perceber que PP16 e PP15 privilegiam em seu trabalho o letramento, dando ênfase aos gêneros textuais.

Na minha sala de aula, alfabetização e letramento caminham juntos, no processo de aquisição da língua utilizo diferentes gêneros textuais e sua função social, como: bilhetes, cartas, contos, parlendas, músicas, receitas, textos instrucionais, textos informativos, enfim, de forma contextualizada os alunos demonstram interesse, pois faz parte da vivência. (PP16, Memorial reflexivo, 28/07/2014)

Em minha sala de aula, percebo que as crianças têm muita dificuldade no processo de letramento, pois ao lerem não prestam atenção e depois não conseguem recuperar as informações lidas. Outro problema que agrava ainda mais o processo de letramento, é a resistência que eles têm em voltar ao texto e ler quantas vezes for necessário para retirar as informações principais e elaborar um conceito a partir da leitura. Em contrapartida, tenho alunos que não estão alfabetizados, não conseguem sequer decifrar os códigos linguísticos e essa realidade em um 4º ano torna o trabalho ainda mais árduo. (PP15, Memorial reflexivo, 28/07/2014)

Em contrapartida, embora PP3 tenha afirmado que alfabetiza letrando, o que se pode observar quando a professora descreve como acontecem os processos de alfabetização e de letramento em sua sala de aula é que primeiro é trabalhado a alfabetização para depois dar início ao processo de letramento. PP3 exemplifica que

trabalha primeiro com a palavra geradora, depois letras, sílabas, famílias silábicas, palavras, textos e somente após este trabalho sistemático com a alfabetização é que introduz os gêneros textuais e seus suportes, caracterizando um trabalho muito diferente do alfabetizar letrando e privilegiando o processo de alfabetização.

Sobre os processos de alfabetização e letramento, na sala de 1º ano em que leciono, trabalho com o método sociolinguístico, por meio de palavras geradoras que vem do contexto social do aluno. No mês de junho, por exemplo, trabalhamos com a palavra geradora futebol, para ensinar o código de acordo com a situação atual de nosso país. Com isso, através de uma palavra geradora trabalho toda a questão da alfabetização, letras, sílabas, famílias silábicas, palavras, frases, textos e para o letramento trabalho com textos de diversos gêneros e suportes, tais como receitas, bilhetes, notícias, entre tantos outros. Com isso, tento conciliar o máximo possível a alfabetização com o letramento. (PP3, Memorial reflexivo, 27/07/2014)

Soares (2008) acredita que a tentativa da integração entre os processos de alfabetização e de letramento, sugere reconhecer as muitas facetas de um e de outro processo e uma imensa variedade de métodos e procedimentos para o ensino da língua escrita. Para isso, a formação do professor alfabetizador possui uma grande especificidade, e

[...] exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização. (SOARES, 2008, p. 24-25).

Ao longo da formação, ao debatermos sobre os métodos de alfabetização, percebemos que as professoras participantes PP16, PP1, PP4, PP3 e PP15, embora, algumas vezes, lhes tenham impostos alguns métodos de alfabetização pelos sistemas de ensino em que trabalham, concordam com as ideias de Soares (2008) que para alfabetizar é necessária uma diversidade de métodos.

As professoras participantes PP1 e PP15 relatam que fazem uso de vários métodos para alfabetizar dada a diversidade de estudantes presentes na sala de aula, porém não citam quais.

[...] Não há um único método eficaz para a alfabetização, pois cada criança aprende de um jeito e no seu ritmo....trabalhei com a junção de alguns...pois o

que era de fácil entendimento para uma criança, para outra já não era tão fácil assim....fui adequando os métodos para que pudesse atingir a todos de forma satisfatória. (PP1, Fórum de discussão, 09/08/2014)

Acredito que o professor deve escolher o método que melhor se enquadre na realidade de sua sala de aula, pois se os alunos são diferentes também poderão precisar de métodos diferentes para aprender. (PP15, Fórum de discussão, 04/08/2014)

Para a PP16, embora trabalhe com a proposta Ler e Escrever que tem como base o Construtivismo, acredita que o método da silabação possa contribuir com o processo de alfabetização. A professora participante relata que utiliza os diversos gêneros textuais e os relaciona com o uso social de cada um, proporcionando uma prática de alfabetização centrada no letramento.

Eu trabalho numa escola estadual em que trabalho com a proposta do ler e escrever que está embasada na teoria construtivista, não acredito que um método seja capaz de alfabetizar todos os alunos, pois cada criança tem seu ritmo de aprendizagem e devemos respeitar as necessidades de cada um. Na minha prática em sala de aula, alfabetizo utilizando diferentes gêneros textuais começando por textos de memória, parlendas, bilhetes, textos informativos, relacionando com o uso social de modo que a aprendizagem seja significativa e faça parte da realidade dos alunos. Os alunos demonstram interesse e aprendem, mas acredito também na silabação, que poderia facilitar o processo de aquisição da leitura e escrita, porém de forma contextualizada. (PP16, Fórum de discussão, 05/08/2014)

É importante esclarecermos que o "Construtivismo" não é um método de alfabetização e sim uma teoria que "veio justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas a respeito desse ensino e, em decorrência, dos métodos de alfabetização, dos testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização." (MORTATTI, 2004, p.75)

Mortatti (2004) afirma que a partir dos anos de 1980 os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, realizados principalmente por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a alfabetização passou a ser considerada como aquisição da "lectoescrita", ou seja, o ensino da leitura e da escrita simultaneamente, que se caracterizaria como um processo individual e ativo em que o estudante construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita. Ou seja, "interagindo com a escrita, a criança vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva." (SOARES, 2003, p.17)

As professoras participantes PP4 e PP3 utilizam o método sociolinguístico. Para PP4 um método é bom quando o professor tem segurança nele. PP3 acredita que o

método sociolinguístico se aproxima mais do contexto dos estudantes e com isso, os estudantes se sentem parte do processo de aprendizagem.

Um método é necessário, seja ele qual for. **Um bom método é aquele em que o professor acredita!** A diversidade da sala demanda também uma diversidade de métodos (pelo menos deveria ser). Eu acredito no sociolinguístico, a codificação se faz necessária primeiro para depois integrar o significado. Porém, a discussão sobre qual método deve ser adotado é feita, pelo menos, de quatro em quatro anos. Pois, muda mandato, muda-se o método aplicado nas escolas. A falta de continuidade de trabalho afeta o desempenho. Por isso volto a dizer, o melhor método é aquele que o professor acredita. (PP4, Fórum de discussão, 04/08/2014)

[...] Creio que não haja um método capaz de alfabetizar a todos, pois cada aluno tem sua individualidade e às vezes uma forma de trabalhar não seja totalmente adequada para tais necessidades. [...] Na minha opinião, o método sóciolinguístico se aproxima mais da realidade do aluno e utiliza estratégias em que os alunos se sentem parte integrante do processo, como por exemplo o trabalho com as famílias silábicas que compõem a palavra geradora. (PP3, Fórum de discussão, 04/08/2014)

Na unidade em que trabalho, todas as professoras de ensino fundamental utilizam o método sóciolinguístico. No início do ano, durante o planejamento, conversamos e decidimos por esse método pelos resultados anteriores obtidos. Só que não nos prendemos apenas às atividades e estratégias propostas por ele. De acordo com a necessidade, utilizamos outras possibilidades. (PP3, Fórum de discussão, 06/08/2014)

O método "Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética" é baseado nos estudos de Paulo Freire e está sendo reorganizado e difundido pelos pesquisadores Onaide Schwartz Mendonça e Olympio Correa Mendonça.

De acordo com Mendonça e Mendonça (2007) o método é aplicado em quatro passos: Codificação, Decodificação, Análise e Síntese e Fixação da leitura e da escrita a partir da escolha de uma palavra geradora dentro de um universo representativo dos estudantes. Na Codificação da palavra geradora é feita uma leitura de mundo daquilo que o estudante já conhece relacionado à palavra escolhida. Na Decodificação da palavra geradora é a releitura da realidade expressa pela palavra por meio de discussões críticas e apresentações de textos de vários suportes, como poesia, letra de música, panfletos, livros, revistas entre outros. Na Análise e Síntese da palavra geradora é a apresentação das famílias silábicas originadas da palavra geradora e a composição de novas palavras. No quarto passo, Fixação da leitura e da escrita, são desenvolvidas atividades de leitura e escrita de outras palavras oriundas das famílias da palavra geradora.



Embora PP11 acredita que a melhor maneira de ensinar a língua escrita seja alfabetizar letrando, utiliza dois métodos de alfabetização que não favorecem o letramento: método fônico e método silábico, pois tanto o método fônico como o método silábico partem das unidades significativas menores: fonema ou sílaba para as unidades maiores: textos. Afirmo também que sinto dificuldades em trabalhar o letramento e que não tem conseguido alfabetizar letrando.

[...] concordo com a Soares quando diz que o importante é alfabetizar letrando, uma vez que as crianças devem ser ensinadas e saber o porque que as mesmas devem aprender a ler e a escrever, e qual a utilidade dessas práticas de ler e escrever para sua vida social. A linguagem é um produto social criado pelos homens para que os mesmos se relacionassem e compreendam a vida ao seu redor. (PP11, Memorial reflexivo, 01/08/2014)

Eu utilizo dois métodos de alfabetização na minha prática pedagógica: o método fônico, que é exigido pelo sistema de ensino na prefeitura da qual trabalho e o método da silabação. Penso que a junção dos dois é fundamental para que o aluno desenvolva a leitura e a escrita. Também acredito que a junção desses dois métodos traz grandes resultados. Felizmente, não vejo nenhum ponto negativo acerca dos métodos citados acima, já que os acho eficiente no processo de alfabetização. (PP11, Fórum de discussão, 04/08/2014)

O método fônico compreende no trabalho com a correspondência entre os fonemas (sons) em grafemas (letras), buscando desenvolver a consciência fonológica. Neste método, o texto vai sendo introduzido aos poucos, de modo gradual, com complexidade crescente, de acordo com que o estudante for adquirindo uma "boa habilidade de fazer decodificação grafofonêmica fluente, ou seja, depois que ele tiver recebido instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondência entre grafemas e fonemas." (CAPOVILLA; CAPOVILLA 2007, p.06)

O método silábico consiste na apropriação da leitura e da escrita por meio do ensino das sílabas. Primeiramente, ensinam-se as vogais A - E - I - O - U e a uni-las formando ditongos significativos, como exemplo IA - EU - OI - AI. Depois, ensina-se a unir as vogais às consoantes, seguindo uma determinada ordem, quase sempre, a ordem das letras do alfabeto, formando as famílias silábicas: BA - BE - BI - BO - BU - BÃO. Conforme os estudantes vão aprendendo as famílias silábicas, vão unindo as sílabas já conhecidas para formar as palavras. Só após, trabalha-se com o texto.

Estes dois métodos, por trabalharem unidades menores como sílaba ou fonema para só então partir para as palavras e textos, não contribuem com o "alfabetizar letrando". São métodos que privilegiam o processo de alfabetização, deixando o

letramento para segundo plano. No entanto, é no letramento que o ensino e aprendizagem da língua escrita ganha a maior força. Fazer compreender aquilo que se lê, mergulhar no mundo dos significados e atribuir aos sinais gráficos representados pelo código escrito, onde alfabetizar apenas não é suficiente, é preciso letrar.

Há muitos equívocos presentes nas práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita. Muitas vezes, em uma tentativa de utilização de métodos de alfabetização que favoreçam o "alfabetizar letrando", o professor por estar utilizando um texto acredita que esteja trabalhando junto à alfabetização o processo de letramento. No entanto, o que podemos observar é que são práticas que estão estanques ao texto, sem permitir uma reflexão quanto ao seu uso, função e significados, oferecendo um mesmo resultado que um trabalho com palavras isoladas.

A exemplo disso, a professora participante PP3, embora acredite que trabalhe simultaneamente os processos de alfabetização e de letramento, exemplifica com atividades como "pintar espaços entre as palavras ou circular letras" que em nada contribuem com a aprendizagem da língua escrita, mesmo para os estudantes que estão no nível pré-silábico, pois tais atividades não permitem uma reflexão sobre a língua escrita nem tão pouco favorecem o desenvolvimento textual.

Da mesma forma, PP11 traz como exemplos práticas que não contribuem ao letramento e que mostram uma ruptura entre os dois processos, como "revisão de famílias silábicas, completar palavras, formar frases, caça-palavras, cruzadinhas" para posteriormente, trabalhar os gêneros textuais e interpretações de textos.

Creio que no letramento, como no caso de todas as áreas, sempre é possível trabalhar uma mesma atividade com todos os alunos, mas com enfoques e por meios diferentes. Por exemplo, ao trabalhar um texto, uma poesia, podemos pedir para que crianças do nível pré-silábico **pintem os espaços entre as palavras, circulem determinadas letras**; os alfabéticos **escolham palavras e façam frases**, entre outros e principalmente oralmente. O que é difícil, em minha opinião, é adaptar essas atividades para cada dificuldade apresentada, pois cada um tem a sua individualidade, e nesse momento que entra o papel do professor como mediador e “conhecedor” das necessidades de sua turma. (PP3, Memorial reflexivo, 12/08/2014)

Inicialmente, eu vejo a dificuldade dos alunos e trabalho com estas para que deixe de ser uma dificuldade. Toda semana também **faço uma revisão da família silábica**. Por isso, durante uma semana eles fazem diversas atividades sobre aquelas sílabas, como por exemplo, completar palavras, formar frases, caça-palavras, cruzadinha, interpretação de texto e apresento e trabalho um tipo de gênero textual. Já sobre a avaliação, esta é de observação e participação nas atividades propostas. (PP11, Memorial reflexivo, 26/09/2014)

Para as professoras participantes PP11 e PP4 alfabetizar letrando tem sido um grande desafio. PP11 relata que possui dificuldades em trabalhar atividades com diversos gêneros textuais, dada à preocupação que sente ao ter estudantes ainda não alfabéticos em sua sala de aula.

Gostei bastante do texto que fala sobre o letramento e como o mesmo pode ser trabalhado em sala de aula. **Tenho que confessar que sinto dificuldade em proporcionar aos meus alunos atividades que apresentam diversos tipos de gêneros textuais. Eu optei no começo do ano a trabalhar sistematicamente com o gênero tirinhas, uma vez que poucos tinham acesso a esse gênero textual. Confesso também, que não saiu conforme o planejado que era pelo menos trabalhar uma vez na semana, não tenho dado conta disso. Fico muito preocupada com os alunos que ainda não estão alfabéticos e por vezes me vejo focada neles. Infelizmente, não tenho conseguido alfabetizar letrando.** (PP11, Fórum de discussão, 14/08/2014)

Apesar de estar atuando numa turma de 5º ano não encontro (neste momento) alunos que precisam ser alfabetizados. O grande desafio é sem dúvida o letramento. Procuro estimular a participação de todos, questionando sobre o que lêem. Ensiná-los a ler além... ler as “famosas” entrelinhas. Como é uma turma de 09 e 10 anos (percebo uma imaturidade excessiva) faço o que é possível. Acredito estar plantando algo que não verei...ficará a cargo dos anos seguintes colher os frutos. (PP4, Memorial reflexivo, 28/07/2014)

Ao trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento, o professor oferece condições aos estudantes de se apropriarem na sua totalidade de práticas sociais que envolvam a língua escrita. Para isso, é necessário que este trabalho esteja, de fato, voltado para os usos sociais que esta língua traz. É preciso que se trabalhe com os diferentes gêneros textuais como poemas, anúncios, lendas, parlendas, contos, fábulas, listas, receitas, reportagens, entrevistas, bilhetes, cartas, histórias em quadrinhos, músicas, entre outros presentes em diversos tipos de portadores (ou suportes) de texto como jornais, livros, revistas, internet, folhetos, cartazes, catálogos, dicionários que se fazem presentes no contexto em que os estudantes estão inseridos. Além de oportunizar outros saberes de outros contextos para ampliação dos conhecimentos, pois se faz necessário sair dos muros da escola, ir além dos saberes daquela comunidade escolar.

Cafiero e Rocha (2008) apontam que trabalhar com diferentes gêneros textuais não significa apenas nomeá-los, é necessário trabalhar seus usos em situações de comunicação do dia-a-dia. É preciso trabalhar suas características, suas formas, suas utilidades, seus usos em diversas situações de comunicação. É preciso que o estudante saiba como é estruturado o tipo de texto trabalhado, suas características e para que serve ao ser produzido, para que assim possa empregá-lo em práticas reais.

No entanto, em relação à angústia apresentada por PP11, é sim possível trabalhar o letramento em uma sala de aula heterogênea em que tenha estudantes alfabéticos e não alfabéticos. De acordo com Kleiman (2005, p.18) o letramento é complexo, pois envolve muito mais que uma habilidade ou competência daquele que lê. "Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura". Ou seja, nem todas as práticas relacionadas ao letramento necessitam que o estudante leia. Em muitas delas, a oralidade, assume o papel principal para a exploração do texto como um todo, onde todos os estudantes podem participar igualmente das discussões, mesmo aqueles que ainda não se apropriaram da língua escrita.

Da mesma maneira, PP1 também aponta que sente dificuldade para trabalhar os processos de alfabetização e de letramento em uma sala heterogênea, o que exige um planejamento pensando nas individualidades dos estudantes presentes naquele contexto, nivela os conteúdos a serem ensinados para baixo.

[...]Trabalhar os dois processos não é difícil, mas sim exigente, e não temos tempo para planejar de acordo com cada dificuldade específica...o que fazemos então, é nivelar... e normalmente é para baixo... Mas costumo, na medida do possível, variar nas estratégias: jogos, multimídias (histórias, documentários, entrevistas), experiências, hora da leitura na biblioteca...e sempre avaliando diariamente, ora com escrita, ora com leitura (individual e/ou coletivamente) [...]. (PP1, Memorial reflexivo, 21/08/2015)

Trabalhar os processos de alfabetização e de letramento de forma simultânea embora pareça uma atividade simples, não é. É necessário, acima de tudo, de um planejamento preciso das atividades a serem desenvolvidas para alcançar aos objetivos propostos.

Dada à heterogeneidade que sempre estará presente nas salas de aula, ao planejar uma atividade de ensino da língua deve se pensar naquele estudante que apresenta dificuldade de aprendizagem, no outro que tem algum tipo de deficiência, naquele que fala demais, no outro que dorme, naquele que não possui interesse, no indisciplinado, enfim, em todas as especificidades presentes na sala de aula. E diante dessa diversidade de vidas e necessidades, elaborar estratégias para que todos aprendam os conteúdos necessários, tendo a plena consciência de que todos não aprendem da mesma forma. Sendo assim, é importante ao planejar as aulas utilizar recursos e estratégias variadas.

Dessa forma, o primeiro passo para o educador ao planejar deve ser conhecer a realidade com a qual trabalha e é claro, conhecer seu objeto de estudo, que neste caso é

o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. É necessário que saiba onde está, aonde quer ir e o que precisa fazer para chegar lá. "O planejamento deve partir da realidade concreta tanto dos sujeitos, quanto do objeto de conhecimento e do contexto em que se dá a ação pedagógica." (VASCONCELLOS, 2008, p.106)

Muitas das dificuldades explícitas ou implícitas nas falas das professoras observadas podem ser traduzidos nas palavras de Vasconcellos (s/d, p. 5) quando indica que:

É facilmente constatável o despreparo (para não dizer desespero) de muitos professores: **reprodução da metodologia instrucionista**, dificuldade em lidar com conflitos em sala de aula, **desorientação diante do aluno que não está aprendendo**, dependência do livro didático, **fácil aceitação das apostilas padronizadas**, **pouca produção de material próprio**, professor pouco escreve (mesmo para jornal interno da escola), intimidação frente às pressões dos pais, presa fácil dos modismos pedagógicos, vítima de “pacotes pedagógicos” das mantenedoras, expectador dos palpites externos e estranhos ao mundo da educação, invasão de profissionais de outras áreas no magistério.

O que podemos constatar é que as professoras participantes compreendem os processos de alfabetização e de letramento, mas sentem dificuldades em aplicá-los na prática de forma simultânea. Utilizam alguns métodos de alfabetização e reconhecem a necessidade de se trabalhar com vários deles, porém, diante da heterogeneidade da sala de aula sentem dificuldade de fazer com que todos os estudantes se apropriem da língua escrita.

Após o diálogo sobre a compreensão das professoras sobre alfabetização e letramento, assim como sobre os métodos para esse processo de ensino, passamos a abordar o tema Letramento e sondagem de escrita. Em relação ao Letramento, as professoras participantes PP16 e PP15 afirmam que fazem uso do letramento em sua sala de aula e que conseguem adaptar as atividades para aqueles estudantes que não estão alfabéticos ou que possuem dificuldades de aprendizagem.

Alfabetizar e letrar todos os alunos não é uma tarefa fácil, principalmente com alunos que não estão no nível de escrita alfabético, mas é possível que através da oralidade os alunos percebam a importância e a função social da escrita, através da modelização, da utilização de diferentes gêneros sociais, do auxílio, da leitura de ajuste, de ter o professor ou o colega como escriba é possível envolver todos os alunos, respeitando seu ritmo e suas individualidades, e é possível perceber que o aluno tenha pequenas evoluções dentro da hipótese de escrita que se encontra. As maiores dificuldades são em relação aos alunos que desde o início do ano demonstram pequenos avanços em relação a aprendizagem. (PP16, Memorial reflexivo, 13/08/2014)

Acredito que o letramento realmente assume papel de grande importância no aprendizado das crianças, pois de nada adianta decodificar letras e não saber para que elas sirvam. A heterogeneidade da sala torna este trabalho um pouco mais difícil, mas não impossível. Para os alunos com deficiência intelectual ou com problemas de aprendizagem, é preciso adaptar as atividades de modo que possam participar oralmente e assim construir seu conhecimento a cerca de um gênero textual. Também é interessante realizar trabalhos em duplas ou grupos pois a troca que existe entre os alunos com sua linguagem própria pode ser muito enriquecedora. Na minha sala de aula procuro trabalhar diversos gêneros textuais utilizando como apoio o livro didático, revistas, jornais e atividades xerocadas. Faço o planejamento para utilizar o texto, trabalhando com a leitura, interpretação oral e escrita e uma produção do mesmo gênero textual trabalhado. (PP15, Memorial reflexivo, 26/09/2014)

As professoras participantes PP15 e PP16 abordam três práticas importantes para o processo de letramento: a oralidade, o professor como escriba e o agrupamento.

Em relação à sondagem, as professoras participantes afirmam que é uma prática comum em seus planejamentos e que os resultados encontrados servem como um direcionamento para futuras práticas. A professora experiente PP16 como já trabalha com a proposta do Ler e Escrever, cuja base é o Construtivismo, já realiza esse tipo de sondagem e relatou não sentir dificuldade para realizá-la. Vê na sondagem um instrumento importante para diagnóstico dos saberes dos estudantes e planejamento das atividades a serem realizadas para a alfabetização e letramento de todos.

A sondagem foi realizada durante uma semana, um aluno por vez, conforme as orientações. Não tive nenhuma dificuldade, pois realizei esse diagnóstico desde o início do ano, no final de cada bimestre com o objetivo de compreender em que fase de escrita a criança se encontra e planejar as aulas para que os alunos reflitam sobre seus conhecimentos visando a evolução do processo de leitura e escrita, sendo capazes de ler, compreender e fazer o uso social da escrita. Os resultados dessa atividade servem como um diagnóstico pra planejar minhas aulas visando a alfabetização e o letramento de todos os alunos, respeitando suas individualidades e seu ritmo de aprendizagem. (PP16, Memorial reflexivo, 13/08/2014)

A professora iniciante PP3, embora trabalhe com o método Sociolinguístico, realiza, além da sondagem com a palavra geradora proposta pelo método em que trabalha, a sondagem proposta pela psicogênese da língua escrita.

Sobre avaliação, sempre procuro observar os alunos por meio de atividades, participação e envolvimento durante as aulas, o registro escrito no caderno, sondagens de escrita e matemática e avaliações bimestrais. Sobre a sondagem de escrita, realizo ao final de cada palavra geradora uma sondagem em forma de ditado mudo (figuras com sílabas da palavra geradora trabalhada), que geralmente são realizadas duas vezes por mês, a cada duas semanas, mas também realizo, uma vez por mês, individualmente a sondagem proposta pela psicogênese da língua escrita, de uma lista de palavras do mesmo campo

semântico, uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba, uma monossílaba e uma frase com alguma dessas palavras. [...] Com os resultados vou planejar atividades que atendam as necessidades dos alunos, refletir sobre as estratégias, para que eles se alfabetizem e por consequência, se tornem letrados. (PP3, Memorial reflexivo, 12/08/2014)

A professora iniciante PP15 realiza uma sondagem diária com ditado de palavras com a família silábica em que está trabalhando, condizente com os métodos trabalhados por ela, silábico e fônico. No entanto, uma vez por mês realiza uma sondagem individual nos moldes da psicogênese da linguagem escrita.

Apesar de ser um tempo longo, foi tranquilo. Uma vez por mês, realizo uma sondagem individual. Agora, todo dia realizo o ditado, com a família silábica que estou trabalhando, e é realizado com todos os alunos. Os resultados obtidos servem para nortear meu planejamento semanal e auxiliar na minha prática pedagógica também. (PP15, Memorial reflexivo, 26/09/2014)

A professora experiente PP1 relatou que nunca havia aplicado a sondagem como foi proposta pelo curso de formação e que teve dificuldades. Já a professora iniciante PP9 avalia que a sondagem foi fundamental para o direcionamento do planejamento das atividades de acordo com as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

[...] a sondagem é um instrumento de reflexão para nortear o meu trabalho, daí consigo considerar o que trabalhar , para que e com quem, mas senti muita dificuldades, pois meus alunos possuem muitas dificuldades (leitura, interpretação, organização espacial, atenção e concentração), precisei de três dias para realizar, pois fui fazendo um por um, pois uns precisam de mais ou menos tempo e que cada criança tem um ritmo Este tipo de sondagem nunca havia aplicado antes, nestes moldes...o que já havia aplicado, eram sondagens seguindo critérios da nossa Secretaria da Educação. Com estes resultados, posso refletir no que devo melhor para tentar sanar as dificuldades de leitura dos meus alunos, desde os estudos realizados (leituras) até a minha prática (didática). (PP1, Memorial reflexivo, 21/08/2014)

A sondagem realizada me ajudou a direcionar meu planejamento, pois pude perceber as áreas de maiores dificuldades dos meus alunos e a partir daí fazer um planejamento que pudesse superá-las. (PP9, Memorial reflexivo, 26/09/2014)

Observa-se que, de maneira as geral, as professoras participantes possuem saberes disciplinares em relação ao processo de alfabetização e de letramento, mas sentem dificuldades em colocá-los em prática. Tais práticas deveriam ser adquiridas com o passar do tempo de exercício da docência. Para Tardif (2011), com o tempo os professores passam a ter mais segurança, sendo conhecedores de seus próprios

limites, tornando-os mais flexíveis. De acordo com o autor, com o tempo e a experiência de trabalho, o professor vai adquirindo competências relacionadas à prática pedagógica.

No entanto, as professoras experientes PP1, PP4 e PP16 relataram possuir as mesmas dificuldades na prática do ensino da língua escrita que as professoras iniciantes PP3, PP9 e PP15. Todas as professoras tem o conhecimento de que para se ter um ensino da língua escrita eficiente é preciso alfabetizar letrando. Contudo, quando vão realizar o trabalho de ensino da língua escrita, ora privilegiam a alfabetização, ora privilegiam o letramento.

#### 4.2.1 Fontes de onde provém os saberes das professoras

Ao analisarmos as narrativas foi possível observar que tanto as professoras experientes, quanto as iniciantes conceituam alfabetização e letramento e remetem seus saberes como provenientes da formação profissional para o magistério como se pode observar nos relatos que seguem.

[...] considero que alfabetização e letramento são processos que se complementam e devem ser trabalhados simultaneamente, tornando a aprendizagem significativa e contextualizada! (PP16, Fórum de discussão, 28/07/2014)

[...] que os dois processos de alfabetização e o de letramento são fundamentais para desenvolver a aprendizagem da língua escrita e utilizá-la com proficiência em seu cotidiano. Assim, acredito que esses dois processos tem a mesma importância e devem ser trabalhados diariamente e incansavelmente pelo professor. (PP9, Fórum de discussão, 01/08/2014).

[...] alfabetização e letramento são processos distintos e indissociáveis que devem acontecer simultaneamente, garantindo a aquisição da língua escrita na sua totalidade, formando leitores e escritores com competências desenvolvidas para compreender a diversidade dos gêneros textuais nas diferentes práticas sociais.(PP16, Memorial reflexivo, 28/07/2014)

Levar o aluno a ver além do que é mostrado é nossa função. Contudo, para isso o professor precisa também estar aberto para este olhar. Ir além do livro didático, apostilas é primordial para esta tarefa; o professor precisa treinar seu olhar, coisa que não é ensinado na universidade.(PP4, Memorial reflexivo, 28/07/2014)

De certa forma, já conhecia todos os conceitos e estratégias propostas na leitura, no entanto, é bom sempre lembrar e ter momentos de reflexão sobre eles. (PP3, Memorial reflexivo, 12/08/2014)

[...] mediante um contínuo processo de ação-reflexão-ação visando a alfabetização e o letramento de todos os alunos e respeitando o ritmo de cada aluno. (PP16, Fórum de discussão, 25/08/2014)



O nosso papel enquanto educadores é tentar superar essas dificuldades e transformar nossos alunos em leitores e escritores ativos, que são capazes de ler e exprimir suas opiniões a cerca do que leram, e isso se torna possível através do planejamento. O planejamento precisa ter como característica a flexibilidade, visto que é passível de mudanças a qualquer momento. O meu planejamento está inicialmente vinculado ao plano de ensino que apresenta a caracterização da clientela atendida e principalmente as suas necessidades. No entanto, ao longo do ano letivo até mesmo os apontamentos apresentados no plano de ensino sofrem alterações na prática. Assim, o planejamento da minha prática pedagógica contempla o que é proposto no plano de ensino, no material didático e programas desenvolvidos na unidade. (PP1, Avaliação final, 22/10/2014)

[...] a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que envolve vários sistema e habilidades, linguísticas, perceptivas, motoras cognitivas e, não se pode esperar, portanto, que seja determinado um único fator como responsável pela dificuldade para aprender. (PP1, Avaliação final, 22/10/2014)

Os saberes provenientes da formação profissional para o magistério ou saberes disciplinares, de acordo com Tardif (2011, p. 38), “são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.”

Estes saberes vão sendo integrados à prática docente por meio da formação inicial e continuada, vem carregados de tradição cultural e mostra a intenção dos grupos produtores de saberes presentes nas universidades.

Esse é um dos fatores que explica o porquê muitas vezes os programas de formação continuada para professores alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental não trazem os resultados esperados, mesmo tendo grandes investimentos financeiros. Embora sejam bem elaborados, são planejados de acordo com as intencionalidades de quem os desenvolveu, que podem não ter as mesmas intenções de quem será formado.

Em contrapartida, quando estes saberes passam a ser incorporados na prática pedagógica dos professores, esta prática pode ser considerada uma prática científica ou tecnologia da aprendizagem. (TARDIF, 2011)

Foi possível identificar ainda, que há saberes que são provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho diário do professor, como preconiza Tardif (2011) e que podem ser exemplificados pelos relatos abaixo:

[...] trabalho com o método sócio-linguístico, por meio de palavras geradoras que vem do contexto social do aluno. No mês de junho por exemplo, trabalhamos com a p.g. futebol, para ensinar o código de acordo com a situação atual de nosso país. (PP3, Fórum de discussão, 26/07/2014)

Na apostila, também vem os exercícios que trabalham com a alfabetização, com exercícios de completar palavras, de desembaralhar as sílabas, de formar frases [...] (PP9, Memorial reflexivo, 01/08/2014)

[...] trabalho com a proposta do ler e escrever que está embasada na teoria construtivista, não acredito que um método seja capaz de alfabetizar todos os alunos, pois cada criança tem seu ritmo de aprendizagem e devemos respeitar as necessidades de cada um. [...] (PP16, Fórum de discussão, 05/08/2014)

[...] utilizei o método sociolinguístico, que foi implantado na nossa cidade... este método é bom, pois há uma sistematização das atividades de acordo com a palavra geradora, mas para os alunos que possuem muita dificuldades, fica um pouco a desejar [...]. (PP1, Fórum de discussão, 09/08/2014)

Eu acredito no sociolinguístico, a codificação se faz necessária primeiro para depois integrar o significado. (PP4, Fórum de discussão, 04/08/2014)

Na rede de [...], tenho o conhecimento que é sugerido o trabalho com o método sóciolinguístico, mas não imposto. Na minha opinião, o método sóciolinguístico se aproxima mais da realidade do aluno e utiliza estratégias em que os alunos se sentem parte integrante do processo, como por exemplo o trabalho com as famílias silábicas que compõem a palavra geradora. (PP3, Fórum de discussão, 04/08/2014)

[...] trabalhei com o método sociolinguístico, indicado pela prefeitura em que trabalho. Esse método consiste em partir de uma palavra geradora para então trabalhar suas partes, as sílabas e a famílias silábicas das sílabas da palavra. Através desse método consegui que 90% dos meus alunos estivessem alfabetizados ao final do ano. (PP15, Fórum de discussão, 04/08/2014)

[...] o método fônico, que é exigido pelo sistema de ensino na prefeitura da qual trabalho [...] (PP9, Fórum de discussão, 04/08/2014)

[...] retrata exatamente a proposta de Secretaria da Secretaria do Estado, alfabetizar e simultaneamente letrar os alunos a partir de diferentes gêneros textuais e seus usos sociais, vivenciando essa prática, tornando a aprendizagem significativa e contextualizada. (PP16, Memorial reflexivo, 13/08/2014)

O conteúdo é planejado de acordo com a proposta do Ler e escrever, as aulas são planejadas semanalmente com atividades de leitura e escrita diárias através de textos de memória e outros gêneros de uso social. (PP16, Memorial reflexivo, 13/08/2014)

[...] utilizo diferentes gêneros textuais na leitura deleite, no trabalho com a palavra geradora (método sociolinguístico) e o livro didático (Porta Aberta) oferece uma variedade de diversidade de textos. Realizo alguns projetos contextualizados com a palavra geradora que estamos trabalhando [...] (PP3, Memorial reflexivo, 12/08/2014)

De acordo com Tardif (2011) os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho diário do professor, também denominados por saberes curriculares, vão sendo adquiridos por meio de programas escolares, apostilas e livros didáticos ao longo da carreira profissional do professor.

Estes saberes, à medida em que o professor vai trabalhando com o material didático, seja ele livro ou apostila, assim como programas formativos, vai se apropriando destas práticas e internalizando-as em seus saberes docentes.

Além disso, foram identificados também saberes provenientes da própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola de cada uma das participantes.

[...] alfabetizar está em inserir a criança para a prática da leitura, ou seja, fazer com que se aprenda a ler, mas isso não implica em criar hábito da leitura, pois sabemos que há sujeitos alfabetizados que necessariamente não tomam gosto pelo hábito de ler, ou não leem com frequência [...] (PP1, Fórum de discussão, 29/07/2014)

[...] o que vemos hoje nas escolas que muitos não estão sendo nem alfabetizados(decodificando) quanto menos letrados( compreendendo o que lê). (PP4, Fórum de discussão, 28/07/2014)

[...] nos preocupamos para que os nossos alunos decodifiquem e codifiquem os sinais da língua escrita, sem nos preocupar com o uso social dessa língua. Costumo dizer que esperamos que nossos alunos fiquem “listabéticos” (alfabéticos na escrita de listas de palavras), para que dessa forma, iniciemos um trabalho com os diferentes gêneros e suportes textuais.(PP3, Memorial reflexivo, 27/07/2014)

Procuro estimular a participação de todos, questionando sobre o que lêem. Ensiná-los a ler além... ler as “famosas” entrelinhas.(PP4, Memorial reflexivo, 28/07/2014)

O trabalho em sala de aula requer muita dedicação e persistência, pois a cada dia encontro um novo desafio e preciso pensar em novas formas de auxiliar meus alunos. (PP15, Memorial reflexivo, 28/07/2014)

[...] Não há um único método eficaz para a alfabetização, pois cada criança aprende de um jeito e no seu ritmo....trabalhei com a junção de alguns...pois o que era de fácil entendimento para uma criança, para outra já não era tão fácil assim....fui adequando os métodos para que pudesse atingir a todos de forma satisfatória. (PP1, Fórum de discussão, 09/08/2014)

[...] durante o planejamento, conversamos e decidimos por esse método pelos resultados anteriores obtidos. Só que não nos prendemos apenas às atividades e estratégias propostas por ele. De acordo com a necessidade, utilizamos outras possibilidades.[...]estamos caminhando para um engessamento de materiais, métodos que deram certo e que voltam com uma nova roupagem para obter os mesmos resultados. Muitos acreditam que se uma apostila deu certo, um método foi excelente para uma geração passada, funcionará para os dias atuais, mas sabemos que os modos de viver, as pessoas e a sociedade são diferentes. (PP4, Fórum de discussão, 06/08/2014)

[...] sempre é possível trabalhar uma mesma atividade com todos os alunos, mas com enfoques e por meios diferentes. Por exemplo, ao trabalhar um texto, uma poesia, podemos pedir para que crianças do nível pré-silábico pintem os espaços entre as palavras, circulem determinadas letras; os alfabéticos escolham palavras e façam frases, entre outros e principalmente oralmente. [...] Com os resultados vou planejar atividades que atendam as necessidades dos alunos, refletir sobre as estratégias, para que eles se alfabetizem e por consequência, se tornem letrados. (PP3, Memorial reflexivo, 12/08/2014)

[...] é interessante realizar trabalhos em duplas ou grupos pois a troca que existe entre os alunos com sua linguagem própria pode ser muito enriquecedora. (PP15, Memorial reflexivo, 26/09/2014)

[...] planejamos as atividades a serem desenvolvidas na semana, de forma coletiva (por ano/série)... Mas os conteúdos e os objetivos, assim como a metodologia e recursos utilizados, são separados por bimestre, mas muitas vezes, podemos alterar ou incluir conteúdos, metodologia e recursos novos [...] (PP1, Fórum de discussão, 27/08/2014)

Para Tardif (2011, p. 57) em todo trabalho o tempo aparece como um fator indispensável para a construção de saberes para a profissão docente, "uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho."

Nessa linha de pensamento, o professor conforme vai trabalhando vai aprendendo com sua própria profissão e vai construindo saberes ao longo de sua jornada profissional. Tardif (2011) ainda menciona que boa parte da competência profissional se constitui pela experiência.

Para Bondia (2002) o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, pessoal, uma vez que ninguém pode aprender com a experiência de outro. Cada um tem suas vivências e é a partir dela que as experiências vão sendo construídas.

Neste caso mais específico, o valor da experiência para o professor alfabetizador se constitui como um aliado dado a complexidade que é o ensino da língua escrita, pois é com a prática que o professor vai aprendendo a trabalhar com os recursos que possui na elaboração de estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos e objetivos pretendidos, assim como, realizar as intervenções quando necessário e obter sucesso em suas aulas de ensino da língua escrita.

Foi possível, também, identificar nos relatos de PP4 os saberes provenientes da formação escolar anterior que são adquiridos pelos professores ainda enquanto estudantes do ensino fundamental e médio. (TARDIF, 2011)

[...] tudo por causa de uma professora de história que eu tive que ensinava o que tinha no livro, mas depois ela fechava o livro e dizia: " agora eu vou contar outra história; uma história que não está aqui (apontava para o livro)"... Naquele tempo ela já fazia o letramento (não tinha esse nome)... [...] (PP4, Memorial reflexivo, 28/07/2014)

Nos relatos de PP16 e PP9, podemos identificar os saberes pessoais dos professores que de acordo com Tardif (2011, p. 69) são adquiridos pela história de vida dos professores, por meio da socialização escolar, que "têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério".

[...] mas acredito também na silabação, que poderia facilitar o processo de aquisição da leitura e escrita [...]. (PP16, Fórum de discussão, 05/08/2014)

[...] o método da silabação. Penso que a junção dos dois é fundamental para que o aluno desenvolva a leitura e a escrita [...] (PP9, Fórum de discussão, 04/08/2014)

### **4.3 O planejamento como meio para o ensino de professoras alfabetizadoras**

Quando analisamos o trabalho de um professor e verificamos seus sucessos e fracassos, um dos aspectos a ser considerado é a maneira como este planeja suas aulas. E então, abrimos um espaço para discussão do planejamento escolar.

Para Martinez e Oliveira Lahone (1977, p. 11):

Entende-se por planejamento um processo de previsão de necessidades e racionalização do emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original.

Assim como definem os autores, foi trabalhado com as professoras o tema do planejamento das atividades de ensino da língua. Sabemos que a previsão de necessidades que desencadeia a prática do planejamento levará à organização de uma sequência lógica para alcançar alguns objetivos de ensino. As professoras participantes PP1 e PP3 alegam que o planejamento das atividades ocorre em suas escolas de forma coletiva e com a orientação da orientadora pedagógica ou mesmo da diretora.

[...] nós planejamos as atividades a serem desenvolvidas na semana, de forma coletiva (por ano/série)... Mas os conteúdos e os objetivos, assim como a metodologia e recursos utilizados, são separados por bimestre, mas muitas vezes, podemos alterar ou incluir conteúdos, metodologia e recursos novos, dependendo da situação de aprendizagem de cada turma. [...] O nosso planejamento é feito nas HTPCs com a presença da

orientadora pedagógica e da direção, sempre com algumas orientações e/ou intervenções das mesmas. (PP1, Fórum de discussão, 27/08/2014)

[...]. Nas HTPC's sempre temos um momento de trocas, em que a orientadora e diretora dialogam conosco sobre o planejamento das atividades; analisam alguns cadernos de planejamento e nos oportunizam momentos para mostrar nosso trabalho aos nossos colegas. Creio que esses momentos nos auxiliam, para conhecermos outras práticas e também para que tenhamos a visão de um diretor/orientados nos oferecendo "dicas" e diferentes estratégias para a superação das nossas dificuldades. (PP3, Fórum de discussão, 21/08/2014)

Embora saibamos que o ato de planejar sempre parte de necessidades e urgências que surgem a partir da sondagem sobre a realidade, na fala de PP1 observa-se o Plano de Ensino como eixo norteador para a prática do planejamento, no entanto, “(...) dependendo da situação de aprendizagem de cada turma” a professora pode inserir novos recursos ou conteúdos no planejamento inicial. Além disso, tanto na fala de PP1 quanto de PP3 nota-se o espaço coletivo do HTPC como momento de socialização, discussão e orientação para a prática do planejamento nas respectivas escolas, sempre com acompanhamento e intervenção da orientadora pedagógica e diretora e a prática do registro.

PP16 e PP15, embora não façam o planejamento de forma coletiva com os outros professores, têm o acompanhamento e a orientação da coordenadora/orientadora pedagógica.

O planejamento de minhas atividades é realizado de acordo com o planejamento semestral, elaborado no início do ano, com base nos objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação. O planejamento das aulas são semanais, sendo entregues uma rotina da semana a ser trabalhada para a coordenação que acompanha e orienta o trabalho pedagógico. (PP16, Fórum de discussão, 25/08/2014)

O meu planejamento é diário, geralmente no início da semana já planejo para a semana toda. A base do meu plano de aula é o Plano de Ensino elaborado no início do ano. Geralmente preciso replanejar algumas atividades devido imprevistos que surgem no dia a dia ou devido à falta de tempo para a realização de alguma atividade planejada. [...]Minha orientadora pedagógica sempre olha meu caderno de planejamento e faz as implicações necessárias. (PP15, Fórum de discussão, 03/09/2014)

Para Silva (2008) o planejamento das aulas de leitura e escrita devem possuir uma dimensão individual e outra coletiva. A dimensão individual envolve a organização da prática do trabalho docente, a necessidade de conhecer suas características de trabalho e suas experiências. A dimensão coletiva deve envolver todos os educadores e a comunidade escolar a fim de associar o trabalho do professor com os aspectos

profissionais, materiais e organizativos. De acordo com Silva (2008) o grande desafio do planejamento consiste em articular a dimensão individual e a dimensão coletiva.

Além disso, observamos que PP4 e PP11 descrevem que não fazem o planejamento de forma coletiva e nem têm orientação da coordenadora/orientadora pedagógica. PP4 diz que em seu planejamento aproveita atividades dos anos anteriores, fazendo algumas adaptações e PP11, que trabalha em um sistema de ensino que adotou apostiladas, conhece professores que nem fazem o planejamento, apenas seguem a apostila.

[...] meu planejamento é diário. Já tentei semanário, mas ocorrem muitas interferências e isso acabava perdendo o foco. [...] Aproveito algumas atividades dos anos anteriores, mas nunca, jamais dá pra fazer do mesmo modo. Impossível. Sempre é necessário as adaptações. (PP4, Fórum de discussão, 05/09/2014)

[...] para planejar minhas aulas eu sigo o plano de ensino, mas também a necessidade da minha turma. Acredito que tem dado certo! Sobre o planejamento da aula, ou o semanário, na minha escola não temos que mostrar o caderno para a coordenação, então conheço professoras que nem o fazem. Como é sistema apostilado, elas apenas seguem a apostila. (PP11, Fórum de discussão, 25/08/2014)

O planejamento deve ser um norteador das práticas pedagógicas que serão realizadas em sala de aula para o alcance de determinados objetivos de acordo com as necessidades dos estudantes. No caso do uso de material apostilado, como aponta a professora participante PP11, o planejamento fica restrito ao cumprimento dos conteúdos distribuídos na sequência do material, comprometendo a autonomia do professor e tornando o ensino mecânico, em que as necessidades dos estudantes não são contempladas.

Isso porque ao planejar é necessário que o professor pense em todas as especificidades presentes em sua sala de aula: estudantes com dificuldades de aprendizagem, estudantes com deficiência, estudantes faltosos, estudantes desinteressados, estudantes indisciplinados e tantas outras situações que possam interferir e requerer maior atenção ao processo de ensino e aprendizagem. E diante de toda esta complexidade e da consciência de que todos não aprendem da mesma maneira, elaborar estratégias para que todos possam aprender com a utilização de recursos variados.

No decorrer do curso de formação, após o trabalho com a sondagem abordamos o tema planejamento. O objetivo desta abordagem era após o diagnóstico das

competências, habilidades e dificuldades dos estudantes apresentadas na sondagem, fosse planejado ações para o avanço do processo de ensino e aprendizagem. É necessário que o professor saiba onde está, aonde quer ir e o que precisa fazer para chegar lá. "O planejamento deve partir da realidade concreto dos sujeitos, quanto do objeto do conhecimento e do contexto em que se dá a ação pedagógica." (Vasconcellos, 2008, p.106)

Para isso, trabalhamos com uma sugestão de roteiro para planejamento de atividades didáticas utilizado pela Professora Dra Renata Portela Rinaldi no curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente em que as professoras participantes deveriam planejar uma aula com objetivo de trabalhar as dificuldades apresentadas pelos estudantes na sondagem realizada.

**Quadro 12** - Roteiro para planejamento de atividades didáticas

<b>SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS</b> <i>Renata Portela Rinaldi</i>	
<b>Componente curricular:</b>	
<b>Ano:</b>	
<b>Total de estudantes:</b>	
<b>Nome do professor:</b>	
<b>Dificuldades apresentadas pelos estudantes:</b>	
<b>Desenvolvimento da Atividade</b>	
<b>Tempo previsto</b>	<i>(início e término)</i>
<b>Conteúdo trabalhado</b>	<i>O que ensinar?</i>
<b>Justificativa</b>	<i>Por que ensinar o conteúdo proposto?</i>
<b>Objetivos</b>	<i>Para que ensinar o conteúdo proposto?</i>
<b>Estratégias e Recursos</b>	<i>Como ensinar o conteúdo? Que estratégias serão usadas?</i>
<b>Avaliação</b>	<i>Como avaliar a aprendizagem dos alunos?</i>

**Fonte:** Dra. Renata Portela Rinaldi, 2015.

Com a elaboração do plano, foi possível perceber que algumas das professoras participantes colocaram um tempo inadequado para realização da atividade, ou muito extenso, ou muito curto, os conteúdos não eram condizentes aos objetivos, a justificativa não era plausível e não tinha uma avaliação.

O plano deve ser real e exequível, dentro de um tempo pré-estabelecido. Silva (2008) aponta alguns procedimentos que devem ser realizados no planejamento das aulas de alfabetização e de letramento. O primeiro refere-se à seleção de conteúdos a serem ensinados e a forma como estes devem ser organizados por meio de atividades. O



segundo diz respeito às formas de realização das atividades pelos estudantes. E o terceiro define as relações entre professor e estudante para a organização do planejamento.

A seleção dos conteúdos deve seguir uma determinada lógica, devendo ter uma sequência e progressão de complexidade a partir do nível de conhecimento dos estudantes. Definidos os conteúdos o próximo passo é estabelecer as metas e objetivos, para então, selecionar as atividades a serem escolhidas e elaboradas de acordo com os conteúdos, metas e objetivos a serem alcançados. (SILVA, 2008)

Findada a execução daquilo que foi planejado, a avaliação do próprio trabalho desenvolvido é primordial para o replanejamento. Deve-se avaliar o que foi desenvolvido, se os objetivos foram alcançados, se o tempo foi suficiente, se os recursos utilizados foram adequados, quais estudantes tiveram mais dificuldades, enfim, tudo o que foi positivo e negativo na ação planejada para replanejar.

Após a discussão sobre o planejamento e a prática das professoras sobre essa ação inerente à profissão docente, trabalhamos com o tema do replanejamento e após replanejarem as professoras aplicaram seus planos em suas salas de aula.

Para Silva (2008) toda ação de planejar deve ter intrínseca a ação de replanejar, compreendida como uma avaliação de processos e de produtos esperados, de forma que proponha novas alternativas a partir de objetivos não alcançados ou parcialmente atingidos.

O replanejamento é planejar novamente as atividades a serem desenvolvidas aprimorando tudo aquilo que foi planejado anteriormente. Dessa forma, as professoras participantes replanejaram suas atividades baseadas nas reflexões apontadas após nossa análise do plano apresentado.

Percebemos que, de modo geral, as professoras participantes, tanto as experientes como as iniciantes, aplicaram em seus planos de aula atividades que contemplavam os temas da alfabetização e do letramento de forma distinta.

[...] Este plano foi de certo modo tranquilo, pois já havíamos iniciado o assunto com um simulado da prova Brasil, na qual a produção textual era uma Carta de Leitor...Levamos as crianças a biblioteca para pesquisarem sobre o gênero nas revistas: Ciências Hoje da Crianças e Recreio, porque acreditamos que devemos sempre começar a partir do que a criança já sabe....O que mais me chamou a atenção, foi de saber que muitas já haviam manuseado e ate mesmo lido estas revistas fora do ambiente escolar, e isso ficou muito mais fácil. Explicamos que há diversas partes que compõe a revista e a que iríamos estudar era a seção Carta de Leitor....Para as crianças deficientes, sempre um colega ou ate mesmo a profª lia e mostrava com o

dedo a parte lida, e questionava se tinha ilustração ou não, identificar o nome do leitor.... [...] A maioria compreendeu assunto trabalho, através das produções realizadas e de indicativos em outras disciplinas (identificação do gênero trabalho que “apareciam” em outros conteúdos). Gostaram muito da pesquisa e de poder levar para casa as revistas e mostrar para família o que estavam de fato aprendendo. A interpretação foi fator preocupante, porém tentamos ao máximo amenizar, e forma prazerosa, com leitura feita pela prof<sup>a</sup>, pelos colegas, em duplas, além de utilizar recursos de mídias, como data show. Se fosse reaplicar eu mudaria a metodologia, pois achamos um pouco emotiva e muito extensa. (PP1, Memorial reflexivo, 04/09/2014)

A professora participante PP1 utilizou-se para a realização da atividade de planejamento do curso algo com o que já vinha trabalhando, o gênero textual Carta de Leitor, explorado em um simulado da Prova Brasil, partindo, dessa forma, de uma necessidade real de sua turma.

Verifica-se o uso de espaços alternativos como a biblioteca para enriquecer o trabalho do professor, além do uso de recursos materiais diversos. Outro elemento rico na fala da professora é a descoberta de que as crianças já conheciam muitas das revistas manuseadas, isso aponta para a necessidade de o professor conhecer seus alunos, apresentar-lhes recursos materiais diversos como meio de ampliação de conhecimentos e acesso a informação.

Para a inclusão dos estudantes com deficiência, a professora utilizou outros estudantes para serem leitores e explicarem o texto e assim todos participaram da aula e contribuíram para construção do significado do texto, uma vez que a professora relata que de certa forma os estudantes tiveram dificuldades em interpretar o texto, sendo necessária sua intervenção.

Ao relatar sobre sua experiência de aplicação do plano de aula, a professora PP4 descreve:

Não tive dificuldade no trabalho que foi proposto porque na verdade esta atividade foi fruto de um “replanejamento”. Tinha percebido que os alunos tinham a dificuldade em encontrar as informações em textos jornalísticos. Por isso, decide trabalhar novamente este gênero. Foi possível perceber que os alunos compreenderam o conteúdo trabalhado porque o número de acerto na atividade foi maior que a anterior. O objetivo proposto para atividade foi alcançado. A dificuldade maior encontrada na minha sala de aula é o trabalho coletivo. O momento de troca de atividade para verificar o que o colega tinha feito gerou um certo desconforto porque alguns se acharam no direito de criticar o colega. Tenho que trabalhar mais o coletivo. No entanto, nesta faixa etária de 9/10 anos eles estão ainda muito individualistas. Faria o trabalho coletivo em todo o trajeto do trabalho para que o trabalho em equipe fosse mais valorizado. (PP4, Memorial reflexivo, 11/09/2014)

A professora experiente PP4, assim como a também experiente PP1, utilizou-se da necessidade em trabalhar no planejamento da atividade, assim como era proposto pelo curso de formação, uma dificuldade apresentada pelos estudantes em um conteúdo trabalhado por elas. Enfatiza em seu relato a importância do replanejamento para alcançar aos objetivos propostos. Aponta como maior dificuldade do desenvolvimento da atividade o trabalho coletivo, evidenciando uma necessidade de acrescentar mais o coletivo em suas práticas de sala de aula.

Para a professora iniciante PP15 o sucesso da atividade se deve a intervenção do professor e aos agrupamentos produtivos:

[...] Os alunos participaram ativamente das propostas de trabalho, e por conter textos atrativos ficaram muito empolgados com as atividades. No início tiveram dificuldades em compreender os gêneros e perceber os objetivos das tirinhas, porém com as conversas realizadas em sala percebi que eles compreenderam o conteúdo trabalhado e desenvolveram as habilidades que eu esperava. A atividade que os alunos mais gostaram e se dedicaram foi a produção das tirinhas. Houve uma interação muito positiva entre as duplas e os alunos com deficiência e problemas de aprendizagem puderam produzir, contribuindo com seus pares através de ideias, desenhos e até mesmo de escrita. Os alunos alfabetizados ajudaram os outros a escreverem de maneira correta e eu fui interferindo nas produções dando orientações de como deveriam fazer, organizar o espaço do sulfite e como ajudar seus pares para que o trabalho obtivesse sucesso. De modo geral o planejamento correu dentro do esperado e principalmente, os alunos interagiram, trocaram conhecimentos e aprenderam coisas novas. (PP15, Memorial reflexivo, 16/09/2014)

Embora a professora iniciante PP9 classifique a execução de seu planejamento como boa, aponta que metade da classe não atingiu aos objetivos propostos:

No geral a aplicação do plano foi boa, a metade da sala teve um ótimo rendimento acerca das atividades propostas com as sílabas complexas e com o uso social da escrita nos diferentes gêneros textuais. No entanto, não obtive sucesso com os alunos silábicos e o pré-silábico, ambos não se interessaram e tive que adaptar algumas atividades para que a fizessem com autonomia. Mas como disse, anteriormente, metade da sala compreenderam o conteúdo trabalhado. A outra metade na escrita ainda não coloca a sílaba complexa e tiveram dificuldade na distinção de gêneros textuais como por exemplo, quando se escreve uma carta e quando se escreve um bilhete. A parte que eles mais gostaram foi quando trabalhei de forma lúdica com os conteúdos propostos, assim trabalhamos com jogos de alfabetização que a escola possui. Já sobre as principais dificuldades encontradas posso citar no caso de não identificar a sílaba complexa na linguagem oral e escrevê-la faltando letras. Também trabalhei o gênero carta e bilhete e não conseguiram identificar as características próprias de cada um. Para que o aluno superasse a dificuldade apresentada eu o auxiliei para a realização das atividades. Eu tentaria fazer uma aula mais lúdica, pois eles adoram, pesquisar mais jogos de alfabetização pra realizar com a turma. (PP9, Memorial reflexivo, 08/09/2014)

Nos relatos das professoras participantes PP3 e PP16 foi possível perceber o planejamento e a aplicação de atividades que privilegiam o processo de alfabetização, sem trabalhar com o letramento.

O planejamento e replanejamento da última semana foi uma atividade tranquila, pois já fazia parte da minha prática docente. [...] A aplicação também foi tranquila, porque os estilos das atividades já fazem parte do cotidiano da sala. Na minha opinião, só houve pontos positivos, pois cada um dentro de seu nível de escrita obteve avanços no que diz a respeito à compreensão do código linguístico. Dessa forma, foi possível perceber os avanços dos alunos por meio das atividades, da interação e da participação oral e escrita durante todo o processo. Creio que, por fazer parte do cotidiano dos alunos, os estudantes estavam envolvidos o tempo todo com o trabalho da palavra geradora - alimento. Além de se tratar de coisas saborosas, eles aprenderam muito sobre os alimentos, suas características, suas vitaminas, a escrita do nome de muitos, entre outros aspectos. Os alunos que mais obtiveram dificuldades foram atendidos individualmente pelo professor, por diversas estratégias: uso de alfabeto móvel, sílabas móveis e reflexão da fala. Após esta reflexão, se fosse reaplicar o Plano, não o mudaria, e sim acrescentaria mais atividades, mais recursos, pois os resultados só aumentariam os avanços dos alunos, já que abordou um tema que faz parte da realidade deles e dentro de suas dificuldades. (PP3, Memorial reflexivo, 01/09/2014)

Não foi necessário fazer o replanejamento por ter planejado uma atividade de leitura por meio de um jogo de bingo com figuras e palavras em que os alunos tiveram que utilizar estratégias de leitura para desenvolver a atividade e por se tratar do mesmo campo semântico, que facilitou a leitura da palavra e que proporcionou o avanço dos alunos quanto a aquisição da leitura pelas duplas de alunos. A aplicação do Plano na sala de aula proporcionou reflexão na aquisição do sistema de leitura pelos alunos, houve participação de todos, interesse por ser uma atividade lúdica. Os alunos com mais dificuldade, como as duplas que estão no nível de escrita silábico com valor sonoro e sem valor sonoro, realizei intervenções por meio de questionamentos durante a atividade auxiliando e orientando para que avancem em seus conhecimentos no sistema de escrita e leitura. Não encontrei pontos negativos. Foi possível perceber que os alunos compreenderam o conteúdo, pois todas as duplas realizaram a leitura das palavras, identificando-as, conseguiram estabelecer relações entre as letras iniciais (sílabas) e som inicial, som final das palavras, identificando grafemas e fonemas iguais, por meio de estratégias pessoais de leitura das duplas. Realizei intervenções por meio de questionamentos de acordo com as dificuldades realizadas pelas duplas. Não faria diferente, pois proporcionou a aprendizagem para os alunos, mas posso aumentar o grau de dificuldade da atividade proporcionando outras reflexões que proporcione maiores avanços no sistema de leitura e escrita, quanto as regularidades ortográficas, etc. (PP16, Fórum de discussão, 31/08/2014)

De acordo com Lerner (2002) o trabalho da alfabetização e do letramento de forma estanque, a separação entre a apropriação do sistema de escrita do desenvolvimento da leitura e escrita é um dos principais fatores para a produção de um

ensino da língua escrita no ensino fundamental desprovido de significado. Segundo a autora:

O objetivo deve ser desde o começo formar leitores; portanto, as propostas devem estar centradas na construção do significado também desde o começo. Para construir significado ao ler, é fundamental ter constantes oportunidades de se enfronhar na cultura do escrito, de ir construindo expectativas acerca do que pode "dizer" neste ou naquele texto, de ir aumentando a competência linguística específica em relação à língua escrita... Portanto, desde o princípio, a escola deve fazer as crianças participarem em situações de leitura e de escrita: é necessário por à sua disposição materiais escritos variados, é necessário ler para elas muitos e bons textos para que tenham oportunidade de conhecer diversos gêneros e possam fazer antecipações fundadas nesse conhecimento... (LERNER, 2002, p.41)

De acordo com Silva (2008, p.58) o planejamento é "condição necessária para que se mantenha nítido o horizonte das ações pedagógicas em torno da alfabetização e do letramento e do domínio de capacidades que propiciem ao aluno ler e escrever com progressiva autonomia e se engajar em práticas sociais da leitura e da escrita".

#### **4.4 As dificuldades como obstáculos do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita**

No decorrer do desenvolvimento do curso de formação continuada, as professoras participantes foram manifestando algumas das dificuldades que enfrentam para o ensino no processo de alfabetização e letramento. Buscamos sistematizar, a partir das narrativas das professoras participantes, as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras experientes (PP1, PP4 e PP16) e iniciantes (PP3, PP9 e PP15).

##### ***4.4.1 Condições de trabalho***

Consideramos, aqui, como condições de trabalho aspectos relacionados à organização estrutural dos sistemas educacionais, recursos materiais, físicos e pessoais, além da organização e implementação do currículo. Nesta categoria, levantamos as seguintes subcategorias: sobrecarga de trabalho, urgências no cotidiano escolar, números de alunos por sala, currículo, ausência de recursos e de profissionais especializados.

A sobrecarga de trabalho é um dos fatores que interfere diretamente no desempenho de qualquer profissional, principalmente do professor. Pela narrativa de PP4 podemos perceber que os professores estão sobrecarregados e que muitas vezes são obrigados a destinar o tempo que possuem para assumir outros papéis que lhes são impostos atualmente, comprometendo os aspectos pedagógicos da ação docente.

A escola está sobrecarregada de afazeres e por isso está se distanciando da sua essência... a escolarização. (PP4, Fórum de discussão, 28/07/2014)

A narrativa vai ao encontro das ideias de Vaillant e Marcelo (2012) ao afirmarem que devido às transformações sociais que aconteceram nas últimas décadas o professor se viu obrigado a assumir um número maior de responsabilidades que lhes foram delegadas.

Da mesma forma, para Esteve (1995, p.100) o professor não pode afirmar que sua tarefa está apenas relacionada aos aspectos cognitivos, somados a isso o professor deve ser "um facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo", e ainda, cuidar do ensino, do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.

Outro fator apontado por PP3 como aumento da sobrecarga de trabalho do professor está relacionado ao preenchimento de documentos burocráticos. Tais documentos, muitas vezes, não contribuem com o processo de ensino e aprendizagem, apenas tiram o tempo que poderia ser utilizado para o planejamento das atividades, que é fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica.

[...] Outro aspecto que vejo são professores sobrecarregados, tendo que preencher pilhas de documentos, fazer cursos exaustivos, e deste modo sobra pouco tempo para planejar e até para executar esse planejamento em sala de aula. (PP3, Fórum de discussão, 29/07/2014)

Nesta mesma direção, PP1 aponta a falta de tempo para o planejamento das atividades como devem ser: pensando em todas as individualidades presentes na sala de aula, afirmando que a alternativa é nivelar por baixo. PP1 ainda atribui à sobrecarga de trabalho a ausência de tempo para troca de experiências e PP15 assinala que pela falta de tempo nem sempre consegue refletir e replanejar suas ações.

[...] e não temos tempo para planejar de acordo com cada dificuldade específica...o que fazemos então, é nivelar... e normalmente é para baixo... [...] (PP1, Memorial reflexivo, 21/08/2014)

Acredito que seja um pouco de falta de tempo para nos organizar para trocarmos experiências com os colegas.. [...] (PP1, Fórum de discussão, 27/08/2014)

Nem sempre tenho o tempo necessário para refletir e mudar um planejamento. (PP15, Memorial reflexivo, 16/09/2014)

Os apontamentos realizados pelas professoras coadunam com a afirmação de Jacomini, Alves e Camargo, (2015) que descrevem que o aumento da jornada de trabalho do professor, a baixa remuneração e as condições precárias de funcionamento das escolas públicas desenharam um cenário de crescente desvalorização docente que foi [tem sido atualmente] enfrentado pela categoria com grandes mobilizações.

Assim, acreditamos ser necessário que se organize o tempo de forma que sobre espaço para as trocas de experiências e para o planejamento e replanejamento das atividades. Essas condutas que fazem parte do cotidiano escolar em que o professor se vê ocupado com questões burocráticas e sociais, sem se ocupar do planejamento e ações colaborativas em prol do ensino e aprendizagem, contribuem para o fracasso do ensino da leitura e da escrita.

Deve-se levar em conta que a prática de ensino é uma ação com intencionalidade, procurando atingir a determinados objetivos, apoiando-se em conhecimentos sobre o funcionamento da sala de aula, dos conteúdos que precisam ser ensinados e do perfil dos estudantes da sala, por isso precisa ser planejada. (SILVA, 2008)

No entanto a "ação de planejar depende também das condições de trabalho oferecidas em cada escola. É necessário garantir tempo e espaço para que os profissionais se reúnam, discutam, elaborem e avaliem as práticas de ensino que estão sendo realizadas" (SILVA, 2008, p. 40).

Diretamente ligado à sobrecarga de trabalho como um dificultador do trabalho do professor estão as urgências do cotidiano escolar. As urgências do cotidiano escolar, apontadas pelas professoras participantes, foram definidas pela professora experiente PP4 como "os acontecimentos de última hora que ocorrem na escola".

[...] as interferências são um problema. Chamo de interferência os acontecimentos de última hora que ocorrem na escola, por exemplo, palestras ou eventos feitos de última hora. (PP4, Fórum de discussão)

Tais acontecimentos não podem ser vistos como um "problema", uma vez que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e o planejamento é flexível. Devem ser encaradas como uma oportunidade para replanejar as ações de forma a alcançar aos objetivos propostos e a outros que possam surgir juntamente com as interferências, como elucidada PP15.

[...] preciso replanejar algumas atividades devido imprevistos que surgem no dia a dia ou devido à falta de tempo para a realização de alguma atividade planejada. (PP15, Fórum de discussão, 03/09/2014)

O que ocorre é que na aplicação deste planejamento podem ocorrer imprevistos e na hora acabo mudando algumas coisas. (PP15, Memorial reflexivo)

Em relação à falta de tempo para a execução das atividades planejadas, Lerner (2002) afirma que nunca temos tempo suficiente para trabalharmos os conteúdos que teríamos que desenvolver no ensino da língua escrita. A distribuição dos conteúdos é uma exigência do ensino. No entanto, no ensino da língua escrita a distribuição dos conteúdos no tempo entra em contradição. Para a autora esta contradição se dá tanto no tempo da aprendizagem como também na natureza das práticas de leitura e escrita.

#### O tempo da aprendizagem

supõe aproximações simultâneas ao objeto de conhecimento desde diferentes perspectivas, supõe coordenadas e reorganizações cognitivas que dão novo significado de forma retroativa às interpretações originalmente atribuídas aos conteúdos aprendidos. (LERNER, 2002, p.20).

Dessa forma, o tempo da aprendizagem não pode ser considerado linear, acumulativo e irreversível, como tem se estruturado o ensino ao longo dos anos.

As práticas de leitura e escrita "são totalidades indissociáveis que resistem ao parcelamento e à sequenciação" (LERNER, 2002, p.20), dificultando a distribuição de seus conteúdos no tempo. Se é feito parcelamento das práticas, não há como preservar sua natureza e seu sentido para os estudantes, se não é feito, fica difícil distribuir os conteúdos de forma que possa permitir ensiná-los.

Diante deste paradoxo, o grande desafio está em distribuir o tempo didático de maneira qualitativa, de tal forma de que o importante ocupe sempre o primeiro lugar.

Nesse sentido, tanto a sobrecarga de trabalho como as urgências do cotidiano escolar não devem interferir no que é primordial para o ensino e aprendizagem da língua escrita: práticas de leitura e de escrita.



Para isso, é indispensável "manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas". (LERNER, 2002, p.87)

Outro fator apontado pelas professoras participantes como dificultador do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita é o grande número de estudantes por sala de aula.

De acordo com Beisiegel (2006) com a democratização do ensino o aumento da quantidade de estudantes em todos os níveis no ensino público aumentou consideravelmente. Para ele, a escola passou a atender as camadas populares que estavam fora da escola e diante deste contexto houve uma interferência na qualidade do ensino.

As professoras participantes PP16, PP3 e PP1 atribuem ao grande número de estudantes a dificuldade em planejar atividades individuais e diversificadas que possam sanar as necessidades educativas de todos os estudantes.

[...] dificuldades são em relação a grande quantidade de alunos e a diversidade de saberes para planejar atividades que proporcione o avanço de todos os alunos. (PP16, Fórum de discussão, 25/08/2014)

E o trabalho diversificado em sala de aula... Impossível com 35 alunos em sala (é o que tem o 1º ano da minha escola). (PP3, Avaliação final, 17/10/2014)

O grande número de alunos na sala de aula também dificulta ao professor a dar uma atenção diferenciada a esses alunos. (PP16, Avaliação final, 21/10/2014)

[...] pois com salas lotadas fica mais difícil perceber qual a dificuldade de cada um. tentamos, mas não conseguimos..infelizmente... [...] (PP1, Avaliação final, 22/10/2014)

No entanto, uma pesquisa realizada por Hattie (2015) comprovou que com a redução do número de estudantes por turma não houve avanços na melhora nos resultados do processo ensino aprendizagem. Isso porque embora o número de estudantes tenha reduzido, o professor não mudou sua prática, não melhorando sua atuação.

Nesse sentido, é necessário repensar este dilema. Com menos estudantes por turma, fica mais fácil para o professor fazer suas intervenções individualizadas. Contudo, faz-se necessário oportunizar formações continuadas para que o professor possa refletir e alterar sua prática pedagógica.

No decorrer do curso de formação as professoras experientes PP1 e PP4 atribuem, também, a falta de um currículo definido como um dificultador do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

A falta de um curriculum na rede de ensino seria um dos fatores que acaba por prejudicar os alunos...[...] (PP1, Questionário inicial)

São muitos os fatores: falta de comprometimento das famílias; despreparo por partes de alguns professores, alguns não tem perfil de alfabetizador; o número excessivo de alunos por sala; a falta de currículo definido para o ciclo I da ensino fundamental. (PP4, Avaliação final, 19/10/2014)

Em relação ao currículo, este deve ser rico em conteúdos e muitas vezes é prescrito pelas escolas, pelas Secretarias de Educação Municipais ou Estaduais. É importante que este currículo surja das necessidades dos estudantes e da organização estrutural que possui a escola (FALVEY; GIVNER; KIMM, 1999).

É necessário se pensar em um currículo que atenda a todos os estudantes com suas individualidades e necessidades educacionais, levando em conta as diversidades presentes no contexto escolar e social e reconhecendo o estudante como o centro de sua própria aprendizagem.

A ausência de recursos é uma afirmação presente no contexto escolar, no entanto, existem recursos enviados pelo governo que fazem parte dos programas de formação continuada, entre eles o PNAIC. Esse fato não pode ser visto e entendido como um obstáculo que impede o processo de ensino e aprendizagem.

As minhas dificuldades com o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita estão ligadas a falta de recursos e profissionais qualificados como fonoaudiólogo, psicólogo, e outros que poderiam auxiliar esses alunos. [...] há situações em que o professor precisa de apoio da família e de outros profissionais, pois alfabetizar não é fácil, principalmente quando se trata de alunos com dificuldades específicas. (PP1, Avaliação final)

[...] temos que “salvar” quem será atendido pelos “especialistas”, devido a um cota por unidade escolar. (PP2, Avaliação final)

As narrativas referentes às ausências de especialistas definidos como profissionais da fonoaudiologia, psicologia e outros nos remete a pensar que ainda há o predomínio da culpabilização do aluno pelo não aprender, bem como da dificuldade em se trabalhar com uma sala heterogênea.

A dificuldade muitas vezes é a heterogeneidade das salas. A diversidade de níveis e ritmos diferentes dos alunos proporciona a aprendizagem e a valorização das características individuais [...]. (PP3, Questionário inicial)

[...] Como a sala é heterogênea, fica difícil atender as dificuldades de todos diariamente[...] (PP9, Questionário inicial)

A diversidade da sala demanda também uma diversidade método (pelo menos deveria ser). (PP4, Fórum de discussão, 04/08/2014)

[...] pois cada aluno tem sua individualidade e às vezes uma forma de trabalhar não seja totalmente adequada para tais necessidades. (PP3, Fórum de discussão, 04/08/2014)

Tais aspectos vão ao encontro do que menciona Masuyama (2015, p. 115) “[...] os encaminhamentos para os profissionais da saúde faz parte da rotina da prática pedagógica, o que significa um olhar do professor centrado apenas nas características dos estudantes em defasagem”.

A autora refere ainda “[...] que além dos aspectos biológicos há os fatores emocionais, ambientais e sociais envolvidos no processo do aprendizado. Portanto, para que a aprendizagem ocorra, podemos inferir que não depende somente do biológico” (MASUYAMA, 2015, p. 48).

Desse modo, defende que independente de uma questão biológica, todos têm capacidade de aprender, pois o aprendizado envolve relações intra e interpessoais, sendo o professor “o responsável em estimular e em expandir as potencialidades de seus estudantes” intervindo para que estes adquiram a leitura e escrita (p. 49).

#### ***4.4.2 Dificuldades para ensinar***

Consideramos como dificuldades para ensinar aspectos relacionados a práticas de ensino e a elementos que interferem diretamente nesta prática, assim, desta categoria emergiram as seguintes subcategorias: heterogeneidade, práticas de ensino, falta de continuidade de trabalho, ausência de autonomia dos professores, inclusão, indisciplina, falta de concentração, falta de interesse, estudantes não alfabetizados, estudantes com dificuldades de aprendizagem e família.

As professoras participantes PP4, PP16, PP3, PP9 e PP15, atribuem à heterogeneidade um dificultador do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, uma vez que alegam ter dificuldade em adaptar as atividades para diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.

As maiores dificuldades são que cada aluno está num nível de entendimento do texto [...]. (PP16, Questionário inicial)

[...] o professor deve escolher o método que melhor se enquadre na realidade de sua sala de aula, pois se os alunos são diferentes também poderão precisar de métodos diferentes para aprender. (PP15, Fórum de discussão, 04/08/2014)

[...] que é difícil, em minha opinião, é adaptar essas atividades para cada dificuldade apresentada, pois cada um tem a sua individualidade [...] (PP3, Memorial reflexivo 12/08/2014)

A heterogeneidade da sala torna este trabalho um pouco mais difícil [...] (PP15, Memorial reflexivo, 26/09/2014)

[...] dificuldades são em relação a grande quantidade de alunos e a diversidade de saberes para planejar atividades que proporcione o avanço de todos os alunos. (PP16, Fórum de discussão, 25/08/2014)

Dado às individualidades de cada estudante, ritmos diferentes de aprendizagem, necessidades educacionais e potencialidades específicas de cada um, interesses, gostos e vivências, não há possibilidade de existir uma sala de aula homogênea. Sendo assim, trabalhar com um grupo heterogêneo é tarefa de todo professor.

Stainback e Stainback (1999) consideram que todos os estudantes são beneficiados em participar de um grupo heterogêneo, em que as diferentes estratégias de aprendizagem possam contribuir para que todos os estudantes atinjam a seus objetivos individuais.

Masuyama (2015, p. 82) acrescenta que

se evidencia a incompreensão das singularidades dos sujeitos dentro do contexto educacional, isto é, de considerar a heterogeneidade dos estudantes de uma sala de aula, aglomerando, segregando e estigmatizando aqueles com defasagens no aprendizado, mostrando um caminho de mão dupla ao processo de inclusão.

Nesse sentido, as aulas de ensino da língua escrita necessitam de que o professor tenha o domínio e utilize variados métodos de alfabetização e estratégias diferentes para obter êxito com a aprendizagem de todos os estudantes. Considerar a heterogeneidade da sala de aula e as individualidades de cada estudante ao planejar suas aulas, centrando o ensino em multiníveis:

1) o ensino de um mesmo currículo, mas em um nível menos complexo, 2) o ensino de um mesmo currículo, mas com uma aplicação funcional ou direta às rotinas diárias, 3) o ensino do mesmo currículo, mas com redução dos padrões de desempenho, 4) o ensino de um mesmo currículo, mas em um

ritmo mais lento, e 5) o ensino de um currículo diferente ou substituto. (FALVEY; GIVNER; KIMM, 1999, p. 155).

Dessa forma, é necessário que o professor ao planejar as atividades de ensino e aprendizagem da língua escrita leve em consideração todas as diversidades presentes em sala de aula e proponha situações diferentes de acordo com as dificuldades de cada estudante, adaptando o currículo de forma mais avançada para uns, em um nível menos complexo para outros e quando necessário a utilização de um currículo diferente.

Diretamente ligado à heterogeneidade, as professoras participantes apontam como fator dificultador do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita as práticas de ensino.

Além disso, para as práticas de ensino da língua escrita é necessário que o professor tenha consciência da concepção sobre alfabetização e letramento a ser adotada e quais estratégias e conteúdos são mais condizentes com essa concepção. De acordo com Maciel e Lúcio (2008, p. 31):

O modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e escrever em diferentes situações sociais. Conduzir o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, mais que uma decisão individual, é uma opção política, uma vez que estamos inseridos num contexto social e cultural em que aprender a ler e escrever é mais do que o simples domínio de uma tecnologia.

Nas aulas cujo objetivo é alfabetizar e letrar, as práticas é que irão determinar o sucesso ou o fracasso da aprendizagem dos estudantes em relação à língua escrita. São pelas práticas de ensino que os estudantes vão ou não interagir com o código escrito e refletir sobre as funções sociais da escrita e construir saberes no campo do aprender a ler.

No decorrer do curso de formação, foi possível perceber que as professoras participantes relataram suas angústias e dificuldades relacionadas com as práticas de ensino da língua escrita. PP15 relata o questionário inicial sua dificuldade em realizar práticas que façam com que os estudantes prestem atenção nas aulas, mostrando dessa forma, uma dificuldade em criar estratégias criativas.

Fazer com que prestem atenção e entendam a sua importância da leitura.(PP15, Questionário inicial)

Na avaliação final, PP15 atribui esta dificuldade às mudanças sociais que aconteceram nos últimos tempos e que a escola não acompanhou.

[...] as crianças de hoje vivem em mundo onde tudo é muito rápido e infelizmente a escola não acompanha toda essa modernidade no processo de ensino. (PP15, Avaliação final, 20/10/2014 )

A professora participante PP9 diz ter dificuldades em trabalhar atividades que explorem os diversos gêneros textuais. Já PP1 sente dificuldade em trabalhar de maneira interdisciplinar.

[...] sinto dificuldade em proporcionar aos meus alunos atividades que apresentem diversos tipos de gêneros textuais. (PP9, Fórum de discussão)

A minha maior dificuldade é em conciliar o conteúdo com as dificuldades apresentadas por alguns alunos, por exemplo, na disciplina de historia???? (PP1, Memorial reflexivo)

No entanto, a maior angústia apresentadas pelas professoras participantes iniciantes PP3, PP9 e PP16 e a experiente PP15 em relação às práticas de ensino está no sentido de adaptar os conteúdos e atividades de acordo com as individualidades e necessidades educacionais de cada estudante.

[...] para um trabalho desse é exigido do professor que ele viabilize não só uma estratégia, mas várias, para atender a "cada tipo de aluno" que ele tem na sala.[...] (PP3, Questionário inicial)

[...] tento elaborar atividades de acordo com o nível de aprendizagem que meus alunos estão. Faço a leitura do alfabeto, de palavras, faço leitura de história, faço produção de texto coletiva. (PP9, Questionário inicial)

[...] é preciso adaptar a atividade e mesmo respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, é difícil que eles percebam a função social dos diferentes gêneros, dependendo do grau do comprometimento intelectual que o aluno possui. (PP16, Memorial reflexivo)

[...] pois cada aluno tem sua individualidade e às vezes uma forma de trabalhar não seja totalmente adequada para tais necessidades. (PP3, Fórum de discussão)

[...] que é difícil, em minha opinião, é adaptar essas atividades para cada dificuldade apresentada, pois cada um tem a sua individualidade [...] (PP3, Memorial reflexivo)

Para os alunos com deficiência intelectual ou com problemas de aprendizagem, é preciso adaptar as atividades de modo que possam participar oralmente e assim construir seu conhecimento a cerca de um gênero textual. (PP15, Memorial reflexivo)

[...] as dificuldades encontradas no processo de ensino de aprendizagem da língua escrita penso que minha dificuldade maior está na elaboração de atividades para trabalhar o processo de letramento com os alunos que ainda não são alfabéticos. (PP9, Avaliação final, 21/10/2014)

Para que ocorra a adaptação curricular, o professor precisa ter domínio de conteúdo e dispor de estratégias variadas para atingir a todos os estudantes em seus níveis diversos, além de ter conhecimento de sua turma e das necessidades educativas de todos os estudantes que a compõe. Ao abordar determinado conteúdo, precisa ter clareza do que cada um necessita, do que cada um é capaz, de suas limitações e interesses. Iverson (1999) ressalta a importância do professor ter domínio do conhecimento prévio que os estudantes possuem para planejar suas aulas e elaborar suas estratégias pedagógicas.

Diretamente ligado à dificuldade de adaptar as atividades de acordo com o nível de aprendizagem de cada estudante, está a inclusão. A inclusão é tida como obstáculo pelas participantes PP16 e PP15, que sentem dificuldade no ensino da língua escrita com os estudantes inclusos, em especial, os estudantes com deficiência intelectual que ainda não estão alfabéticos.

Os obstáculos e dificuldades enfrentados nesse processo são em relação a alunos inclusos [...] (PP16, Memorial reflexivo)

[...] dentre esses alunos que não dominam o código linguístico estão meus dois alunos com Deficiência Intelectual, os quais eu sei que talvez não cheguem a esse domínio total do código escrito, então tento trabalhar com eles além da alfabetização escrita [...] (PP15, Memorial reflexivo)

Muitas vezes a inclusão é vista como obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, quando uma escola é inclusiva de fato, está baseada nos princípios democráticos e igualitários e proporciona uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentes de terem ou não deficiência. (SCHAFFNER; BUSWELL, 1999)

Nesse sentido, as escolas "devem atender às necessidades sempre crescentes dos alunos em todas as áreas do seu desenvolvimento". Devem ser acolhedoras "em que todos os alunos se sintam valorizados, seguros, conectados e apoiados"(SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 72; 74).

Outro aspecto que foi apontado como dificultador do processo de alfabetização e letramento foi a ausência de participação da família. As professoras participantes atribuem uma parcela de culpa pela não aprendizagem dos estudantes a não contribuição

de suas famílias, como se pode observar nas falas de PP16, PP15 e PP4 transcritas abaixo:

[...] há situações em que o professor precisa de apoio da família e de outros profissionais, pois alfabetizar não é fácil, principalmente quando se trata de alunos com dificuldades específicas. (PP16, Avaliação final, 21/10/2014)

[...] e também *famílias* muito desestruturadas que não estão preparadas para educar uma criança. (PP15, Avaliação final, 20/10/2014)

São muitos os fatores: falta de comprometimento das famílias; [...] (PP4, Avaliação final, 19/10/2014)

Magalhães e Tancredi (2010) consideram que se a escola e a família trabalharem em sintonia, cada um se responsabilizando pelos aspectos educativos que lhes são inerentes, os resultados serão melhores. No entanto, ressaltam que a educação escolar tem características próprias que não podem ser desenvolvidas pela educação familiar, uma vez que objetiva a aquisição de conhecimentos formais, sistemáticos, enquanto que a educação familiar busca os conhecimentos assistemáticos objetivando o processo de socialização.

Observando, a seguir, a fala de PP9, pode-se observar que espera-se mais da educação familiar do que lhe é intrínseco, uma vez que a família, de acordo com este dado, tem o dever de "mostrar a importância de aprender a ler e a escrever" ou então, "cuidar de todos os aspectos da vida do filho".

[...] também possui uma família que pouco lhe ajuda para aumentar o seu rendimento escolar. Pelo menos, na minha sala de aula, os alunos que ainda não são alfabéticos possuem famílias que não o ajudam nas tarefas escolares e não são presentes na vida escolar do filho, não mostra pra eles a importância de aprender a ler e a escrever, não os incentivam. Enfim, penso que as crianças são pouco estimuladas e acompanhadas por essas famílias que não cumprem o dever de cuidar em todos os aspectos da vida do filho. (PP9, Avaliação final, 21/10/2014)

Assim, está sendo atribuído à família uma responsabilidade que não é dela, pois mesmo que a família seja presente na vida do estudante, cabe à escola ensinar, no caso, a ler e a escrever. Culpabilizar a família pelo fracasso escolar em relação ao processo de ensino e aprendizagem não contribui para minimizar as dificuldades desse processo e nem tampouco fazer com que este estudante avance e passe a ler e a escrever com propriedade.



O que pode contribuir, neste caso, é buscar caminhos para trazer a família como grande aliada na educação dos estudantes. Magalhães e Tancredi (2010, p. 37) salientam que "como seus objetivos finais convergem, seria desejável que seus trabalhos fossem complementares. Para isso seria preciso uma aproximação entre escola e família em prol do sucesso escolar dos alunos e de seu desenvolvimento pleno". E apontam que devido as peculiaridades da educação escolar, o primeiro passo deve ser dado pela escola, que precisa encontrar caminhos para construir, de forma colaborativa, uma interação entre a escola e a família, de modo que possam repensar juntos seus papéis.

Ainda podemos destacar como dificuldades para ensinar apontadas pelas professoras participantes a falta de continuidade de trabalho, ausência de autonomia do trabalho do professor, indisciplina, falta de concentração, falta de interesse, estudantes não alfabéticos e estudantes com dificuldade de aprendizagem.

A falta de continuidade de trabalho foi apontada como um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita por PP4, que aborda a troca de metodologias com a mudança de governo. Essa disputa política, cada um querendo impor sua marca e com isso construindo uma educação segmentada.

[...] a discussão sobre qual método deve ser adotado é feita , pelo menos, de quatro em quatro anos. Pois, muda mandato, muda-se o método aplicado nas escolas. A falta de continuidade de trabalho afeta o desempenho. [...] (PP4, Fórum de discussão)

A ausência de autonomia é abordada por PP4 que faz uma crítica relacionada ao fato dos professores não exercerem em sua totalidade a cidadania, pois muitas coisas são impostas no âmbito educacional, como por exemplo, o método de alfabetização, projetos a serem desenvolvidos, apostilas e livros didáticos adotados entre outras coisas, comprometendo desta forma todo o processo de ensino e aprendizagem.

[...] em alguns momentos os professores não podem exercerem sua própria cidadania; então como ensinar aquilo que não se pratica? (PP4, Memorial reflexivo)

Outro aspecto relacionado a práticas de ensino está a indisciplina. PP15 relata que o fato do estudante ter dificuldades em realizar ou não realizar as atividades propostas em sala de aula resulta em indisciplina, prejudicando, desta forma o processo de ensino e aprendizagem.

[...] resulta em alunos indisciplinados, onde o comportamento não deixa com que a criança sente e reflita sobre o que está sendo ensinado.(PP15, Fórum de discussão, 29/07/2014)

Da mesma forma, a falta de concentração também é abordada por PP15 como obstáculo ao ensino da língua escrita.

[...] fica mais difícil manter os alunos concentrados e então garantir uma aprendizagem efetiva.(PP15, Fórum de discussão, 29/07/2014)

[...] as crianças tem muita dificuldade no processo de letramento, pois ao lerem não prestam atenção e depois não conseguem recuperar as informações lidas [...] (PP15, Memorial reflexivo, 28/07/2014)

PP15 e PP9 relatam que os estudantes que possuem dificuldade em fazer com que os estudantes que apresentam algum tipo de dificuldade no processo de aquisição da língua escrita sentem-se desinteressados das aulas que envolvem a leitura e a escrita.

[...] a resistência que eles têm em voltar ao texto e ler quantas vezes for necessário para retirar as informações principais e elaborar um conceito a partir da leitura [...] (PP15, Memorial reflexivo, 28/07/2014)

[...] no momento que trabalhamos os diversos tipos de texto, passam por, essas atividades, desinteressados e não participam da aula [...] ainda não consegui desenvolver o interesse dos alunos, com dificuldades de aprendizagens, nessas atividades [...] (PP9, Memorial reflexivo, 27/07/2014)

[...] uma vez que como eles não leem, os mesmo não se sentem motivados a realizar as atividades que envolvem o letramento. [...] pois alguns não reconhecem nem letra, e como disse anteriormente, se mostram desinteressados. (PP9, Memorial reflexivo, 27/07/2014)

PP15 e PP16 abordam a dificuldade em trabalhar com o ensino da língua escrita com estudantes do 4º ano, que sentem dificuldade em acompanhar as atividades que já necessitam um domínio do código escrito. No entanto, PP9 aponta a mesma dificuldade, porém, em uma turma de 1º ano em que, subentende-se, está na fase inicial da aprendizagem da escrita.

[...] alunos que não estão alfabetizados, não conseguem sequer decifrar os códigos linguísticos e essa realidade em um 4º ano torna o trabalho ainda mais árduo.(PP15, Memorial reflexivo, 13/08/2015)

Os obstáculos encontrados nesse processo são os alunos que ainda não estão alfabetizados [...] (PP9, Memorial reflexivo, 26/09/2014)

Fico muito preocupada com os alunos que ainda não estão alfabéticos e por vezes me vejo focada neles. Infelizmente, não tenho conseguido alfabetizar letrando. (PP9, Fórum de discussão, 14/08/2014)

Alfabetizar e letrar todos os alunos não é uma tarefa fácil, principalmente com alunos que não estão no nível de escrita alfabético [...] (PP16, Memorial reflexivo, 13/08/2014)

É uma dificuldade que, infelizmente, persiste, uma vez que como eles não leem, os mesmo não se sentem motivados a realizar as atividades que envolvem o letramento. (PP9, Memorial reflexivo, 26/09/2014)

[...] as dificuldades encontradas no processo de ensino de aprendizagem da língua escrita penso que minha dificuldade maior está na elaboração de atividades para trabalhar o processo de letramento com os alunos que ainda não são alfabéticos. (PP9, Avaliação final, 21/10/2014)

As professoras participantes PP16 e PP1 apontam como fator dificultador do ensino da língua escrita os estudantes com dificuldades de aprendizagem

As maiores dificuldades são em relação aos alunos que desde o início do ano demonstram pequenos avanços em relação a aprendizagem [...] (PP16, Memorial reflexivo, 13/08/2014)

[...] porem ainda tenho crianças que possuem extremas dificuldades no entendimento ou na execução das atividades propostas. [...] mas senti muita dificuldades, pois meus alunos possuem muitas dificuldades ( leitura, interpretação, organização espacial, atenção e concentração) [...] (PP1, Memorial reflexivo, 21/08/2014)

Pontos positivos: o entusiasmo das crianças. Pontos negativos: a dificuldade de interpretação de alguns alunos que ainda tem uma leitura silabada. (PP1, Memorial reflexivo, 29/09/2014)

Em relação a prática pedagógica, as maiores dificuldades são em relação a aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem, com distúrbios ou dislexia [...] (PP16, Avaliação final, 21/10/2014)

Vasconcelos (2007) aponta que para que o professor possa ter qualidade naquilo que faz é preciso assumir a sua realidade com todos seus desafios.

[...] o professor, se quer ser efetivamente professor, deve trabalhar com a realidade que tem em sala de aula; não adianta ficar se lamuriando, entrando em escapismos. São estes os alunos e com eles tem de trabalhar; é esta a escola, é este o país. Este é o contraditório ponto de partida. (VASCONCELOS, 2007, p. 66)

É fundamental analisarmos as posturas dos professores em relação aos problemas que vão surgindo da prática educacional, pois a partir deles podemos identificar alguns posicionamentos assumidos que podem ser desde a tentativa de fuga da realidade como também a busca por transformá-la. (VASCONCELOS, 2007)

Assim, o professor deve assumir as rédeas de sua própria história, conhecer os limites de sua própria atuação e buscar superá-los, sem, no entanto, adotar uma postura de acomodação ou de lamentação.

#### 4.5 Formação de professores

Na análise dos dados realizada, encontramos a formação de professores como categoria de análise, dividindo-se em duas subcategorias: ausência de formação e formação de professores.

Quando trabalhamos o replanejamento do plano de ensino por meio de análise e intervenção, a professora participante PP9 relatou que onde trabalha não há a orientação em relação aos planos que elabora.

[...] na minha escola não é feito esse replanejamento. Por isso, na maioria das vezes converso com os professores que possuem 2º ano pra saber se estou fazendo certo e como poderia melhorar. (PP9, Memorial reflexivo, 26/09/2014)

Percebemos com isso a falta de acompanhamento das práticas pedagógicas. Para Imbernón (2009) grande parte dos professores não recebem devolutivas de suas práticas pedagógicas de seus gestores e que sentem necessidade de saber como as estão realizando para, então, aprender a partir delas.

Entretanto PP9 relata que conversa com os demais professores que atuam no mesmo ano em que ela para avaliar e melhorar sua prática. "Compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional." (IMBERNÓN, 2009, p. 64)

Com isso, é necessário que os gestores escolares acompanhem e orientem seus professores e acima de tudo, criem espaços para troca de experiências e reflexões sobre a prática na sala de aula.

As professoras participantes PP3, PP16 e PP4 atribuem à dificuldade do professor em trabalhar com a leitura e a escrita à deficiência da formação inicial e continuada.

[...] acredito que uma das grandes dificuldades do professor em se trabalhar com leitura e escrita é o desafio de se trabalhar individualmente e muitas vezes a falta de formação inicial e continuada. (PP3, Questionário inicial)

[...] aluno não tem aprendido a ler e escrever devido a dificuldades específicas e não tiveram acompanhamento ou professores com formação adequada para mediar, intervir e auxiliá-las nesse processo de aquisição de leitura e escrita. (PP16, Avaliação final, 21/10/2014)

São muitos os fatores: falta de comprometimento das famílias; despreparo por partes de alguns professores, alguns não tem perfil de alfabetizador; o número excessivo de alunos por sala; a falta de currículo definido para o ciclo I da ensino fundamental. (PP4, Avaliação final, 19/10/2014)

A busca por atualizar seus saberes por meio da formação continuada foi abordada por PP4 e PP3.

Os obstáculos e dificuldades são muitas e conhecidas por todos. Por isso o mais importante a ser discutido é o que podemos fazer. Procurar se atualizar já é um bom começo, se adaptar ao novo, aventurar-se no desconhecido. (PP4, Memorial reflexivo, 26/08/2014)

Muitas vezes falta uma maior capacitação, um maior estudo e uma maior troca de experiência para que possamos aplicar corretamente estratégias de trabalho para o ensino e aprendizagem da língua escrita. (PP3, Avaliação final, 17/10/2014)

Em relação à formação de professores é preciso romper barreiras e instituir programas e cursos de formação que possam fazer com que o professor reflita sobre sua própria prática e a de outros, criando espaços para troca de experiências e saberes. Outro fator importante para o sucesso da formação continuada é que parta do próprio contexto e suas reais necessidades formativas. (IMBERNÓN, 2009)

Lerner (2002) acredita que a formação continuada de professores deve estar centrada em situações que representem desafios que os façam reelaborar o conhecimento, que permitam a colaboração entre os pares e a conscientização de suas estratégias como leitores e produtores de textos, para dessa forma, poderem analisar de maneira crítica diferentes bibliografias relacionadas aos conteúdos, para permitir comparar a própria prática com os demais, sendo possível especificar os pressupostos implícitos nas concepções adotadas sobre os processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita.

Podemos observar que com a participação no curso de formação as professoras participantes, por meio da interação entre os pares e da reflexão sobre sua própria prática e a de outros, ampliaram seus saberes em relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. As reflexões estiveram centralizadas nestes principais temas: conceitos e diferenças sobre alfabetização e letramento; métodos de ensino para

alfabetização; avaliação diagnóstica (sondagem); planejamento; replanejamento e a intervenção do professor.

Os principais desafios estiveram relacionados à intervenção do professor e à adaptação curricular, uma vez que os estudantes são heterogêneos, possuem saberes e dificuldades diferentes e os planos de aula são elaborados e executados de forma homogênea. Ensinar estudantes com dificuldades de aprendizagem ou deficiência ainda tem sido um desafio.

## CONCLUSÃO

Neste estudo tentamos buscar respostas ao problema investigado que se configurou da seguinte forma: Quais as contribuições e os desafios de um curso de formação continuada on-line para a ampliação do saber didático de professores dos anos iniciais no trabalho de alfabetização e letramento? Para isso, pautamo-nos na abordagem de pesquisa de natureza qualitativa, do tipo pesquisa intervenção com nuances do modelo construtivo-colaborativo. O processo de intervenção foi desenvolvido por meio de um curso de formação continuada de professores, na modalidade a distância.

O curso foi elaborado e desenvolvido por três pesquisadoras de diferentes áreas de conhecimento e atuação, a saber: alfabetização, fonoaudiologia e tecnologias da informação e comunicação, sob orientação da orientadora da pesquisa. O trabalho articulado entre as respectivas áreas possibilitou a construção de um currículo que buscou considerar as necessidades formativas das participantes, além de um novo saber construído pelas professoras e da reflexão sobre a temática abordada e as novas necessidades dela derivadas.

A análise dos dados se deu de modo processual caracterizando um ciclo de reflexão contínua sobre as ações planejadas e desenvolvidas no curso e evidenciou que muitos fatores interferem no processo de alfabetização e de letramento.

Em relação à construção do processo de intervenção, podemos concluir que a colaboração entre as pesquisadoras e orientadora da pesquisa foi efetiva, pois todos os módulos, embora fossem sob responsabilidade de uma pesquisadora, todas as outras contribuíram para elaboração dele e acompanhamento no decorrer do desenvolvimento do curso de formação continuada. Portanto, essa organização do currículo por módulos teve como meta incentivar a construção de uma cultura colaborativa.

Dessa forma, acreditamos que o princípio fundamental da aprendizagem profissional da docência é a sua participação como sujeito ativo da construção do conhecimento. Construção esta que se desenvolve a partir da vivência, da análise e investigação da própria prática, de trabalhos coletivos e colaborativos na sala de aula e na escola.

No entanto, durante o desenvolvimento do curso, ficávamos sempre apreensivas em relação a participação das professoras participantes porque percebíamos que, gradativamente, ia caindo a interação entre elas e diminuindo as participações. Diante disso, em todos os módulos tivemos que abrir uma semana de atualização para que as

professoras participantes pudessem colocar as atividades em dia e permanecer no curso. Além disso, tivemos, também, que enviar e-mails e fazer ligações para trazer de volta participantes que tinham abandonado o curso de formação continuada.

Ao final, a partir da análise das avaliações, percebemos que nossos objetivos foram alcançados. No entanto, reconhecemos que tivemos algumas falhas pela nossa falta de experiência em elaboração de programas formativos na modalidade on-line, principalmente, no que se refere à mediação da interação no ambiente virtual de aprendizagem.

Em relação à modalidade a distância, as professoras participantes avaliaram de forma positiva, atribuindo a possibilidade de organização do tempo e espaço para a execução do curso de formação continuada on-line, dada a grande carga horária de trabalho dos professores atualmente. A possibilidade de interação entre as participantes foi outro fator evidenciado como positivo, pois a reflexão realizada entre as professoras foi apontado como uma maneira de construção de novos saberes para a melhoria da prática em sala de aula.

Quanto à metodologia aplicada no curso de formação continuada on-line, foi considerada dinâmica, com a utilização de novas tecnologias e atividades diversificadas que contribuíram para o desenvolvimento da interatividade entre os participantes, oportunizando reflexões e acompanhamento para o desenvolvimento dos módulos.

Em relação ao Módulo III "Alfabetização e letramento: compreensão e intervenção" a avaliação realizada apontou que o conteúdo abordado possibilitou uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Os conceitos de alfabetização e letramento discutidos foram apreendidos e as intervenções realizadas pelos professores no ensino da leitura e da escrita, foram consideradas como fator indispensável para o sucesso de todos os estudantes na aquisição da língua escrita. Foi apontado que para a realização das intervenções é necessário que o professor tenha conhecimento dos métodos e teorias de alfabetização para que possa desenvolver o domínio da língua escrita nos estudantes, de forma que possam ler e escrever em todas as situações que necessitarem nos variados contextos sociais.

O planejamento das atividades foi considerado primordial para o desenvolvimento das práticas pedagógicas presentes em sala de aula, apontando no replanejamento uma oportunidade para repensar na realidade da sala de aula como forma de propor outras alternativas para o ensino e, da mesma forma, novas oportunidades de aprendizagem para os estudantes.



Durante o desenvolvimento do planejamento, foi possível perceber que as práticas docentes estão ainda cristalizadas, mesmo com todos os programas formativos relacionados ao ensino da língua materna oferecidos nos últimos anos. Evidenciamos a falta de compreensão de que somos singulares e de que as práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula devem ser planejadas de forma a atender às necessidades educativas de todos os estudantes, articulando teoria e prática, pois percebemos que os planos de aula são elaborados com o intuito de trabalhar com a turma de forma homogênea sem levar em conta as singularidades dos estudantes, principalmente aqueles que precisam de uma adaptação curricular.

Por fim, ao concluir esse estudo podemos dizer que foi possível mapear os saberes didáticos para alfabetizar apresentados pelas professoras participantes da pesquisa, assim como analisar as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras participantes e como passaram a ressignificá-las ao longo da participação no curso.

Dessa forma, compreendemos os elementos potencializadores para a construção do conhecimento didático dos professores ao longo do curso de formação continuada on-line e os efeitos da interlocução dos professores para a construção de uma rede de apoio para o processo de alfabetização e letramento, nas inter-relações entre as diferentes ferramentas formativo-investigativas utilizadas no curso de formação on-line. Refletir sobre saberes e práticas dos professores em relação ao ensino da língua escrita é refletir sobre a inserção do estudante ao mundo letrado.

Assim, finalizamos essa pesquisa acreditando que as conclusões a que chegamos até aqui nos indiquem outros caminhos para futuras pesquisas na área e a possibilidade de um aprofundamento com um tempo maior de intervenção, com o objetivo de conhecer, refletir e transformar as práticas da sala de aula relacionadas com o ensino da língua escrita.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância em meio digital: novos espaços e outros tempos de aprender, ensinar e avaliar**. Virtual Educa2003, Miami, USA, 2003.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALONSO, M. A. O trabalho coletivo na escola e o exercício da liderança. In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. A. **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 99-112.

BARBIERO, Danilo Ribas. **As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – Goiânia-GO, 2013.

BARDIN, Laurence. **Ánálise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BEISIEGEL, C. R. **Qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BOGDAN, R.; BICKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1997.

BONDIA, J.L. (2002). **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Ed.*, 19, 20-28.

BRASIL. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência Mental. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional Nova LDB – Lei nº 9.394 de 1996**.

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

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

CAFIERO, Delane; ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 75-102, 2008.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; DIAS, Natália Martins. **Desenvolvimento de estratégias de leitura no ensino fundamental e correlação com nota escolar**. Psicologia em Revista, v. 13, n. 2, p. 363-382, 2007.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; DIAS, Natália Martins; MONTIEL, José Maria. **Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar**. PsicoUSF, v. 12, n. 1, p. 55-64, 2007.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F.(Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

CLANDININ, D.J; CONNELLY, F.M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

DOMINGUES, I. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: FRANCO, M. A. S.; GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

FALVEY, M. A.; GIVNER, C. C.; KIMM, C. O que eu farei segunda-feira pela manhã? In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERRARI, M. Alfabetização pra valer. **Revista Pesquisa FAPESP**, n. 237, nov., 2015. Disponível em:<<http://revistapesquisa.fapesp.br/2015/11/17/alfabetizacao-para-valer/?cat=humanidades>>. Acesso em 11 abr. 2016.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÊS, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (Orgs). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 3ªed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 27, 30 maio 2003.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados,1985.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

HATTIE, John. **What doesn't work in education: the politics of distraction**. 2015.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IVERSON, A. M. Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

JACOMINI, M. A.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. **Plano nacional de educação e remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da meta 17**. In: Anped, 37ª reunião, Florianópolis, 2015.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

LAROSSA BONDÍA, Jorge B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002. 2012.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MAGALHÃES, C. R.; TANCREDI, R. M. S. P. Como são vistos e ensinados na escola os alunos que fracassam: repercussões para a construção de uma prática voltada para o sucesso escolar. In: MIKUZAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MARTINEZ, M. J.; OLIVEIRA LAHONE, C. **Planejamento escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.

MASUYAMA, Paula K. M. **Tecendo redes entre Educação e Fonoaudiologia: formação colaborativa e práticas de ensino possíveis**. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, Presidente Prudente, 2015.

MENDONÇA, Onaide Schwartz, and Olympio Correa Mendonça. **Alfabetização: método sociolingüístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire.** Cortez Editora, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental: analisando situações concretas de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil** Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo / 1876-1994).** São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NÓVOA, A. **Formação de professores e a profissão docente.** Aveiro, s/d.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Porto Editora, 1995.

PIMENTA, GUEDIN, Evandro; FRANCO, M. A.(orgs.) Santoro. **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.(org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2006.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício:** contribuições de um programa on-line. 2009. 231f. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2009.

RINALDI, R. P. **Informática na educação: um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoras.** 2006. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2006.

ROJO, R. **Letramento múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SCHAFFNER, C. B.; BUSWELL, B. E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, C. R. da. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M.F. (Orgs). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?** *Pátio* Ano IX, n.34, mai/jul 2005, p.50-52.

SOARES, M. B. **Letrar é mais do que alfabetizar.** Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br/edpaes/magda.htm>> Acesso em 10 junho, 2012.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** jan/fev/mar/abr 2004, n.25, p.5-17.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S.; STEFANICH, G.; ALPER, S. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TARDIF, M; LESSEARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TERÇARIOL, A. A. L. **Um olhar para a formação de formadores em contextos on-line: os sentidos construídos no discurso coletivo**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2009.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TURRA, C. M. G. **Planejamento de Ensino e Avaliação** 11ª Ed. Porto Alegre: Sagra, 1991.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1ª ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, C. **Formação Didática do Educador Contemporâneo: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: UNIVESP, s/d. (Mimeo).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. Libertad, 2008.

VASCONCELOS, C. S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 12ª Ed. São Paulo: Libertad, 2007.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.





<b>Pós-Graduação (stricto sensu) - Doutorado</b>				
--	--	--	--	--

**Ano de ingresso no magistério:** \_\_\_\_\_

**Tempo de atuação como docente**

Educação Infantil – ( ) anos ( ) meses

Ensino Fundamental – ( ) anos ( ) meses

Ensino Médio – ( ) anos ( ) meses

Outro. Qual? \_\_\_\_\_ ( ) anos ( ) meses

**Instituição em que atua e carga horária semanal.** Se você trabalha em mais de uma instituição preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

( ) Estadual ( ) horas semanais

( ) Municipal ( ) horas semanais

( ) Privada ( ) horas semanais

( ) Filantrópica ( ) horas semanais

( ) Outras. Qual? \_\_\_\_\_. ( ) horas semanais

( ) Estadual ( ) horas semanais

( ) Municipal ( ) horas semanais

( ) Privada ( ) horas semanais

( ) Filantrópica ( ) horas semanais

( ) Outras. Qual? \_\_\_\_\_. ( ) horas semanais

**Vínculo funcional com a instituição.** Se você trabalha em mais de uma instituição preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

( ) Efetivo

( ) ACT (Admitido em caráter temporário)

( ) Contrato por tempo determinado (CLT)

( ) Contrato por tempo indeterminado (CLT)

( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

- ( ) Efetivo  
( ) ACT (Admitido em caráter temporário)  
( ) Contrato por tempo determinado (CLT)  
( ) Contrato por tempo indeterminado (CLT)  
( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**Ano/turma que atua em 2014:**

- ( ) 1º ano  
( ) 2º ano  
( ) 3º ano  
( ) 4º ano  
( ) 5º ano

**Total de estudantes na turma:** \_\_\_\_\_

Em sua turma há estudante público alvo da educação especial? ( ) sim ( ) não

Qual necessidade especial ele apresenta? \_\_\_\_\_

Em sua turma há estudantes com dificuldades de aprendizagem? ( ) sim ( ) não

Qual dificuldade ele apresenta? Descreva brevemente como atua com ele.

\_\_\_\_\_

Nesse caso, o estudante toma medicamento? ( ) sim ( ) não

Qual? \_\_\_\_\_

Em sua escola tem laboratório de informática? ( ) sim ( ) não

Como e quando você o utiliza? \_\_\_\_\_

Em sua escola, você utiliza o Linux ou Office? Têm dificuldades? Quais

\_\_\_\_\_

Você tem facilidade para usar todas as ferramentas disponíveis no computador, incluindo internet? \_\_\_\_\_

Quais ferramentas você costuma usar? (Editor de texto, tabelas, etc.) \_\_\_\_\_

Nas atividades da escola, você costuma usar outras mídias como vídeos, celulares, ou outros? Cite quais e como utiliza.

---

Há em sua sala de aula estudantes que não são alfabetizados? ( ) sim ( ) não  
Quantos? \_\_\_\_\_ Descreva brevemente como atua com eles. \_\_\_\_\_

Dos estudantes alfabéticos há algum com dificuldade em interpretação e produção de textos? ( ) sim ( ) não  
Quantos? \_\_\_\_\_ Descreva brevemente como atua com eles.

---

Quais as dificuldades em trabalhar com a leitura e escrita de forma que todos os estudantes se apropriem deste conhecimento?

---

Quais estratégias você utiliza para detectar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes?

---

## APÊNDICE B

### DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA

Data:

Identificação da proposta de trabalho:

Descrição da(s) atividade(s) desenvolvida(s):

Como o grupo reagiu a sua proposta? Detalhe.

Dificuldades encontradas:

Estratégias usadas para superar e/ou minimizar as dificuldades:

Descobertas realizadas por você com esse grupo de professores (descreva):

O que observou de interessante nesta atividade? Justifique.

O que planejou e não deu certo ou não foi possível realizar com os professores? Detalhe.

A estratégia utilizada para o trabalho foi apropriada? O que mudaria se fosse realizar a proposta novamente?

Conseguiu desenvolver algum trabalho no coletivo? Como foi essa experiência?

Como você avalia o encontro e o trabalho desenvolvido?

#### **Ao findar sua proposta de trabalho escreva sobre:**

##### 1. As aprendizagens

a) Minhas aprendizagens ao longo do trabalho neste projeto de pesquisa e extensão foram:

##### 2. O projeto

a) Em relação à proposta de trabalho colaborativo neste projeto, do que você mais gostou? Por quê?

b) Do que você menos gostou? Por quê?

c) Você teve dificuldades/problemas [comunicação, compreensão, ou outras] para participar do projeto? Quais? Como foram superadas?

d) Quais foram as contribuições da sistemática das atividades e qual o papel do grupo nessa experiência?

3. Impactos no exercício da prática profissional dos professores:

a) É possível identificar algum impacto deste processo no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores? Qual/is?

4. Como você avalia essa experiência de formação continuada entre pares?

5. Quais as suas sugestões para uma próxima atividade.

## ANEXO A

## ATIVIDADE PARA PROFESSORES DE 1º, 2º e 3º ANOS

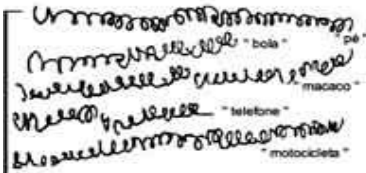
## SONDAGEM

Nesta atividade você terá que realizar uma sondagem de escrita com os seus alunos. Para isto, nos basearemos nas hipóteses de escrita da Psicogênese da Língua Escrita, estudos de Emília Ferreiro e colaboradores. A seguir seguem as orientações de como encaminhar uma sondagem, a lista com as hipóteses, seus respectivos exemplos e o formulário onde a sondagem deverá ser registrada.

**Dicas para encaminhamento da sondagem:**

- Entregue às crianças uma folha de papel sem pauta, pois assim será possível observar o alinhamento e a direção da escrita dos estudantes (papel sulfite);
- Se possível, faça a sondagem com poucos estudantes por vez;
- As palavras devem fazer parte do vocabulário dos estudantes, porém não devem ser palavras que os mesmos já tenham memorizado;
- A lista deve contemplar palavras que variam na quantidade de letras, iniciando pela polissílaba, depois pela trissílaba, pela dissílaba e por último, pela monossílaba. Exemplo: MORTADELA – PRESUNTO – QUEIJO – PÃO;
- Evite palavras que repitam as vogais;
- Dite normalmente as palavras, sem silabar;
- Após o ditado da lista, dite uma frase que envolva pelo menos uma das palavras da lista;
- Observe as reações dos estudantes enquanto escrevem. Anote aquilo que eles falarem em voz alta, sobretudo o que eles falarem de forma espontânea;
- Quando os estudantes terminarem, peça para lerem aquilo que escreveram. Anote em uma folha à parte como eles fazem essa leitura, se apontam o dedo em cada uma das letras ou não, se associam aquilo que falam à escrita.

<b>Hipóteses de escrita</b>	
	<b>Grafismo primitivo:</b> predomínio de rabiscos e pseudoletas. A utilização de grafias convencionais é um intento para a criança. Desenvolvem procedimentos para diferenciar escritas.

PRÉ- SILÁBICA	
	<p><b>Escrita sem controle de qualidade:</b> a criança escreve ocupando toda a largura da folha ou do espaço destinado à escrita.</p> <p>AKFEPCCBSLEMSLÇPEPTIOISVMAMAMSDFWIJLPDOSOEAFDDDDSSERTGBHNHFKEIABCVOPFAESQK</p>
	<p><b>Escrita Unigráfica:</b> a criança utiliza somente uma letra para representar a palavra.</p> <p>E F G C</p>
	<p><b>Escrita fixa:</b> a mesma série de letras numa mesma ordem serve para diferenciar nomes. Predomínio de grafias convencionais.</p> <p>ALNI ALNI ALNI ALNI</p>
	<p><b>Quantidade variável - repertório fixo/parcial:</b> algumas letras aparecem na mesma ordem e lugar, outras letras de forma diferente. Varia a quantidade de letras para cada palavra.</p> <p>SAMT AMT AMTSA SAT</p>
	<p><b>Quantidade constante – repertório variável:</b> quantidade constante para todas as escritas. Porém, usa-se o recurso da diferenciação qualitativa: as letras mudam ou muda a ordem das letras.</p> <p>HRUM ASGK ONIJ CFTV</p>
	<p><b>Quantidade variável – repertório variado:</b> expressam máxima diferenciação controlada para diferenciar uma escrita de outra.</p> <p>RAMQN ABEAMF DEPFA CFTV</p>
SILÁBICA	<p><b>Quantidade e repertório variáveis – presença de valor sonoro início e/ou fim:</b> variedade na quantidade e no repertório de letras. A criança preocupa-se em utilizar letras que correspondem ao som inicial e/ou final.</p> <p>IMSABRO EBRNSA URMTO</p>
	<p><b>Sem valor sonoro:</b> a criança escreve uma letra para representar a sílaba sem se preocupar com o valor sonoro correspondente.</p> <p>ROMT BUD AS R</p>
	<p><b>Iniciando uma correspondência sonora:</b> a criança escreve uma letra para cada sílaba e começa a utilizar letras que correspondem ao som da sílaba.</p> <p>ITMO PQA RO GI</p>
	<p><b>Com valor sonoro:</b> a criança escreve uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba; às vezes usa só vogais e outras consoantes e vogais.</p> <p>IAEO – BHDO IOA – POK UO – SC IS – BI</p>
<p><b>Silábico em conflito ou hipótese falsa necessária:</b> momento de conflito cognitivo relacionado à quantidade mínima de letras (BIS/SIS) e a contradição entre a interpretação silábica e as escritas</p>	

	<p>alfabéticas que têm sempre mais letras. Acrescenta letras e dá a impressão que regrediu para o pré-silábico.</p> <p style="text-align: center;">BHDULE IOKEC UOKU ISIS</p>
<b>SILÁBICA- ALFABÉTICA</b>	<p>A criança, ora escreve uma letra para representar a sílaba, ora escreve a sílaba completa. Dificuldade é mais visível nas sílabas complexas.</p> <p style="text-align: center;">BIHDRO PIPOK SUKO BIZ</p>
<b>ALFABÉTICA</b>	<p>A criança já compreende o sistema de escrita faltando apenas apropriar-se das convenções ortográficas: principalmente nas sílabas complexas.</p> <p style="text-align: center;">BRIGADEIRO PIPOCA SUCO BIS</p>



## ANEXO B

## FORMULÁRIO DE SONDAGEM – 1º, 2º e 3º anos

Após lembrar as hipóteses de escrita e suas características, inicie a atividade de sondagem com seus alunos.

Turma/ano: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Total de estudantes: \_\_\_\_\_

NOME DO ESTUDANTE	HIPÓTESE DE ESCRITA EM QUE O ESTUDANTE SE ENCONTRA
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
<b>Totalizando:</b> __ pré-silábicos, __ silábicos sem valor sonoro, __ silábicos com valor sonoro, __ silábicos-alfabéticos e __ alfabéticos.	

## FORMULÁRIO DE SONDAGEM - 4º e 5º ANOS

Considerando que não são raros os casos em que temos alunos do 4º e 5º ano que ainda não tem o pleno domínio da escrita e da leitura propomos também a realização da sondagem com essas turmas.

Nesta atividade você terá que realizar uma sondagem de leitura com seus estudantes. Para isto, utilizaremos como referência os descritores da Prova Brasil. Você deverá selecionar um texto de qualquer gênero e marcar quais descritores quer avaliar de acordo com o tipo de texto escolhido. Caso queira avaliar todos os descritores, será preciso mais de um gênero textual. A seguir, segue a tabela com os descritores e a tabela onde a sondagem deverá ser registrada. Lembre-se, embora utilizemos os mesmos descritores estes variam de complexidade de acordo com a série/ano.

<b>DESCRITORES</b>	
1.	Localizar informações explícitas em um texto
2.	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
3.	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
4.	Inferir uma informação implícita em um texto
5.	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, fotos etc.)
6.	Identificar o tema de um texto
7.	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
8.	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
9.	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
10.	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto
11.	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
12.	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc
13.	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
14.	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
15.	

