

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DO PANTANAL**

SONIA FÁTIMA LEAL DE SOUZA

**LETRAMENTO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIA DOS QUE ENSINAM A LER E
ESCREVER NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Corumbá
2011

SONIA FÁTIMA LEAL DE SOUZA

**LETRAMENTO PROFISSIONAL: TRAJETÓRIA DOS QUE ENSINAM A LER E
ESCREVER NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Corumbá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha Formação de Educadores e Diversidade.

Orientadora: Professora Doutora Ana Lucia Espíndola.

Corumbá
2011

SONIA FÁTIMA LEAL DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Formação de Educadores e Diversidade da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em ____/____/_____, com Conceito _____.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ana Lucia Espíndola (Orientadora)
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)

Dra. Ângela B. Kleiman
(Universidade Estadual de Campinas)

Dra. Regina Aparecida Marques de Souza
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Ao Edson Carlos, meu amigo de muitos momentos.

Aos meus filhos, Ricardo, Roberto e Jonas, que souberam compreender a minha ausência em muitos momentos importantes.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por ter permitido a realização deste sonho.

À minha orientadora, Professora Ana Lúcia Espíndola, pela dedicação, paciência, compromisso, e, sobretudo, por todo o aprendizado.

Aos meus pais, pelos valores transmitidos e pelo exemplo de luta, vida e amor.

Aos meus filhos: Ricardo, Roberto e Jonas, pelo apoio recebido em todos os momentos.

Ao Edson Carlos, meu amigo por comungar comigo todas as agruras vividas.

Às minhas irmãs, que caminharam ao meu lado nessa jornada.

À minha amiga Marizeth, pela força imensurável.

Ao Thiago e à Patrícia, pela primeira acolhida.

Às Professoras que aceitaram ser sujeitos da pesquisa.

Às professoras amigas da Escola São João e da Escola Dom Aquino Corrêa pela compreensão de minhas ausências durante a jornada de estudos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Corumbá pelo efetivo compromisso com o saber.

Aos professores que participaram da banca de qualificação: Dr. Hajime Takeuchi Nozaki. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza e Dra. Ana Lúcia Espíndola pela brilhante contribuição intelectual e à Dra. Ângela Kleiman que enviou seu valioso parecer.

Aos professores que participaram da banca final desse trabalho. Dra. Ângela B Kleiman. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza e minha orientadora Ana Lúcia Espíndola pelas inúmeras contribuições sem medir esforços.

À Amiga Maria Cristina Ferreira Maia pelo carinho, amizade e acolhida.

Ao Secretário de Educação Prof Mario Grespan Neto e equipe da Secretaria Municipal de Educação pelo efetivo apoio.

À Prefeitura Municipal de Três Lagoas por ter me concedido afastamento para a concretização dos estudos.

A todos os meus amigos e amigas que compartilharam comigo alegrias e dificuldades no decorrer dos estudos.

Muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa discute formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental, com o objetivo específico de 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 numa escola municipal de Três Lagoas (MS). A metodologia utilizada foi do tipo etnográfico, com observação de aulas, análise documental da proposta Didática da Rede Municipal de Ensino e entrevista com as professoras alfabetizadoras. Os dados foram organizados, para análise, em quatro categorias: 1) Proposta didática x sistema apostilado; 2) As práticas de alfabetização; 3) As práticas de letramento; 4) Letramento profissional. Constatou-se que os profissionais pesquisados buscam continuamente o aperfeiçoamento profissional e a qualidade do ensino, entretanto 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. Esses equívocos devem ser superados por meio da contribuição da instituição para a formação do professor em seu local de trabalho, discutindo teoria e prática, ações inseparáveis no processo de ensino.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Letramento profissional. Formação Docente.

ABSTRACT

This research discusses the training of teachers for the first year of elementary school, with the specific aim to identify, discuss and question the literacy professional contributions to the effectiveness of literacy practices and literacy in the first three years of elementary school in a municipal school of Três Lagoas (MS). The methodology used was an ethnographic, with classroom observation, document analysis of the proposal of the Municipal Teaching and interview with the literacy teachers. The data were organized for analysis into four categories: 1) Proposed teaching system handouts, 2) literacy practices, 3) The literacy practices, 4) literacy training. It was found that the professionals surveyed continually seek professional development and quality of education, however there is no emphasis on specific training in literacy presents theoretical confusion between literacy and literacy and between constructivism and methods. These misconceptions contribute to teacher the institution's contribution to teacher training in the workplace, discussing theory and practice, inseparable actions in the teaching process.

Keywords: Literacy. Literacy. Literacy professional. Teacher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1. Pesquisa de palavras com B. b.	70
Fotografia 2. Cartaz ilustrado com os personagens de Maurício de Souza	71
Quadro 1. Quadro de Atividades de alfabetização e de letramento	110
Quadro 2. Planejamentos da professora e a equipe pedagógica da escola	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALLEM - Alfabetização e Letramento e Letramento Matemático
- ANFOPE – Associação Nacional de Formação de Professores
- ANPED - Associação Nacional de Pesquisa de Educação
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CEDES - Centros de Estudos Educação & Sociedade
- CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- CBA - Ciclo Básico e Alfabetização
- CEFAMs - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- DED/UFMS- Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- EF – Ensino Fundamental
- HQ - História em Quadrinhos
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira
- LIBRAS - Linguagem Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- PD – Proposta Didática
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PROEXT - Programa de Extensão
- PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- REME - Rede Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Motivações pessoais para a realização deste estudo.....	13
Problema e questões de investigação.....	19
Plano da dissertação.....	22
1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1980	24
1.1 Formação continuada de professores alfabetizadores a partir da década de 1990.....	35
1.2 Parâmetros Curriculares em Ação.....	37
1.3 Programa de Formação de Alfabetizadores.....	38
1.4 Pró Letramento.....	42
2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRAMENTO PROFISSIONAL: ALGUMAS PALAVRAS, NOVOS CONCEITOS	50
2.1 A alfabetização: Entre linhas, pontos e letras.....	50
2.2 O letramento: Entre riscos e rabiscos, a letra, a palavra e o contexto.....	54
2.3 O letramento profissional: Um novo olhar para a formação.....	59
3 METODOLOGIA	67
3.1 O contexto da investigação.....	70
3.2 As observações.....	72
3.3 Conhecendo os sujeitos.....	74
4 TRILHANDO ANÁLISES: O DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	77
4.1 Acerca do diálogo entre a teoria e a prática.....	77
4.2 Linguagem oral.....	80
4.3 Prática e leitura: usos em práticas sociais.....	81
4.4 Produção escrita: prática no cotidiano de formação significativa.....	82
4.5 Análise e reflexão sobre a língua.....	83
4.6 Práticas de alfabetização.....	86
4.7 Práticas de letramento.....	90
4.8 Práticas de letramento profissional.....	96
4.9 Cursos e formação.....	97
4.10 Oralidade letrada.....	101
4.11 Conhecimentos de conteúdos específicos para alfabetizar.....	107
CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS	128

APÊNDICES.....	134
-----------------------	------------

INTRODUÇÃO

Motivações pessoais para a realização deste estudo

Vive dentro de mim, a mulher do povo. Bem proletária. Bem linguaruda, desabusada, sem preconceitos, Vive dentro de mim, a mulher roceira. - Enxerto de terra, Trabalhadeira. Madrugadeira. Analfabeta. De pé no chão. Todas as vidas, dentro de mim: Na minha vida - a vida mera das obscuras!... (CORA CORALINA).

Este trabalho de pesquisa norteou-se pela busca de conhecimento acadêmico, entretanto, em sua gênese, encontram-se alguns motivos de cunho pessoal e muitos de ordem profissional. A escolha do tema de pesquisa derivou dos envolvimento pessoais com a educação e com a formação de professores, tendo em vista o trabalho como coordenadora, já há alguns anos, na Rede Municipal de Educação na cidade de Três Lagoas (MS).

Cora Coralina escreveu “Todas as Vidas” (1983), poema que estimula as primeiras reflexões que constituem esta dissertação de mestrado, pois o letramento passeia pela minha vida como mulher, proletária que sou, como educadora e mulher do povo, pois há muito me debrucei em trabalhar em escolas públicas e sem preconceitos de desenvolver um projeto educativo voltado aos analfabetos de pé no chão, num bairro de periferia da cidade Três Lagoas (MS).

O aprendizado de conviver em um espaço de trabalhadores, pessoas que madrugam para correr atrás de seu sustento, impulsionou-me a aprofundar os estudos num ambiente que fosse retratado como o meu local de trabalho, com a temática “letramento”, como um conjunto de possibilidades de estratégias de libertação, conforme sugerido por Freire (2001). Embora ele nunca tenha usado a palavra “letramento”, era essa a ideia que defendia.

A necessidade de investigar as práticas de alfabetização que são realizadas na escola pública tomou um novo enfoque quando, em 1990, concluí o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e pude vivenciar a teoria e a prática dentro de uma sala de aula.

A essa época, a prática pedagógica por mim realizada na escola era baseada apenas no senso comum e, por meio dos estudos na academia, emergiram algumas

inquietações em direção ao senso crítico. Debruçando-me em leituras sobre o fazer pedagógico e a gestão escolar, nasceu em mim o interesse em desenvolver estudos na escola por meio de grupos de estudos e projetos de leituras entre os docentes. Esses estudos e reflexões eram realizados de forma constante, proporcionando situações de aprendizagem entre os educadores da escola. A prática realizada oportunizou-me criar estratégias coletivas entre os professores para melhor compreender os processos de alfabetização, articulando as diversas ações que a Secretaria Municipal de Educação estava propondo no combate às dificuldades de aprendizagem, bem como à evasão escolar, à época latente nas salas de aula dos primeiros anos das escolas da região de Três Lagoas (MS).

A iniciativa de realizar estudos e trocas de experiência entre os docentes da escola justificava-se pelo fato de o construtivismo, já em fase de implementação no município na década de 1990, não modificar a situação dos resultados de ensino e aprendizagem que continuavam sendo abaixo do nível esperado pela sociedade. As práticas pedagógicas realizadas nas escolas do município ao final da década de 1990 estavam subsidiadas pelos PCN (BRASIL, 1997), que, por sua vez, tinham o construtivismo pedagógico como referência.

Na década de 1990, a implantação da teoria construtivista nas escolas da Rede Municipal de Três Lagoas (MS) seguiu o modelo da Rede Estadual de Ensino e, conforme mostram os dados do INEP (2006), não resultou em avanço qualitativo nos processos de ensino e aprendizagem nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. É possível afirmar isso ao se observarem as notas dos alunos no exame aplicado pelo INEP (2006) no Estado de Mato Grosso do Sul. Em 1996, a nota dos alunos ficou em torno de 211 pontos. No ano seguinte, caiu para 203; em 1998, para 201, e, em 1999, para 198, o que representa uma queda significativa nas notas dos alunos no decorrer de quatro anos.

Embora não seja objetivo desta pesquisa discutir as várias causas dessa queda, esses dados fomentaram novas direções pedagógicas na escola. A forma de conduzir os momentos de estudos entre os professores passou a ser alvo de grandes questionamentos, pois tornava-se imprescindível o desenvolvimento de estudos e reflexões sobre a relação concomitante entre teoria e prática para fundamentação das atividades ministradas em sala de aula. Então, já não era mais um problema “meu” (ou só meu). E se não era só meu, não posso mais me pronunciar em primeira pessoa do singular (do mesmo modo que não pude usar

“nós” até aqui). E contrariando um “princípio” da Academia, a voz (aparentemente) monológica do indivíduo passa, a partir daqui, a falar como um sujeito plural, constituído com os/nos/pelos dizeres e fazeres do outro.

Nossas preocupações centravam-se na formação dos professores em serviço, com ênfase em conhecimentos sobre a alfabetização, pois esse era o nosso maior desafio, em face do grande número de alunos retidos nessa etapa da escolarização. Em 1995, eleita diretora da mesma escola buscamos oportunizar momentos de troca de experiências entre os professores¹ em serviço. Com o tempo destinado aos estudos pedagógicos garantidos no calendário escolar, o olhar da direção da escola direcionou-se para o campo das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, que deveriam ser fundamentadas em uma teoria “de base”. Teoria que fundamenta as práticas pedagógicas em sala de aula.

Considerando os estudos desenvolvidos nesse período, emergiram outras perspectivas educacionais, pois, por meio das sugestões contidas nos PCN em Ação (BRASIL, 2001) e no Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), preconizado por Telma Weisz, seguidora das ideias de Emília Ferreiro, houve uma mudança na concepção de ensinar na educação. E, mais especificamente, na alfabetização.

Após a entrega da direção, atuamos como especialista de educação na mesma escola, iniciando os estudos com a professora Telma Weisz em São Paulo. Esses estudos ocorriam mensalmente, por meio de grupo de estudos, nos quais os participantes filmavam uma aula em suas escolas e, junto ao grupo, era realizada a tematização da prática, levantando discussões a respeito da condução da aula. Nessa oportunidade, ampliamos os estudos sobre a alfabetização, que foram muito relevantes para conhecer outra perspectiva sobre essa prática, porque, na concepção da autora, alfabetizar já contempla o letrar.

Com a insatisfação pedagógica ainda latente em nós, mediante os resultados de fracasso escolar na escola em que atuávamos como coordenadora pedagógica e na condição de profissional interessada em melhor entender como alfabetizar letrando nas séries iniciais, desencadeou-se o interesse em buscar ajuda

¹ “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (NÓVOA, 1997, p. 26).

pedagógica, por meio de parceria entre a escola e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)².

Em meados de 2005, procuramos a Universidade para solicitar aulas de reforço aos alunos que estavam apresentando dificuldades de aprendizagem e, assim, iniciou-se um intercâmbio pedagógico entre a UFMS e a Escola. Num primeiro momento, as acadêmicas do curso de pedagogia foram até a escola e iniciaram as aulas de apoio aos alunos com dificuldades, entretanto, em decorrência da falta de espaço físico, as aulas eram ministradas nos corredores da escola, causando desatenção entre os alunos e até mesmo certo preconceito por parte dos demais alunos da escola, que tachavam aqueles que faziam as atividades orientadas pelas acadêmicas de “atrasados”. Surgiu então outro momento de discussão, e, em grupo, ficou decidido que a escola, por meio da Prefeitura, levaria os alunos até a Universidade para que pudessem receber as aulas de ajuda pedagógica, em ambiente mais adequado.

Iniciaram-se as aulas, semanalmente, em sala própria e com ações de tutoria das acadêmicas com os alunos da escola. As professoras universitárias acompanhavam de perto as dificuldades encontradas e, juntas, encontravam soluções mais adequadas, pois as aulas se desenvolviam de acordo com as necessidades de cada grupo de alunos. Entre os de 1º e 2º ano, as dificuldades eram relativas à alfabetização; os de 3º e 4º ano recebiam ajuda pedagógica de letramento matemático.

A despeito do empenho de alunos, tutoras e professoras da UFMS, as dificuldades permaneciam, pois os professores da escola percebiam que o que era ensinado na universidade para os alunos não correspondia ao que era ensinado na escola para esses mesmos alunos. Um novo desafio pedagógico estava surgindo, pois as professoras da universidade perceberam que apenas ajuda pedagógica para os alunos não era suficiente; era preciso investir na formação docente dos alfabetizadores, tanto da escola quanto dos acadêmicos da Universidade.

Assim se concretizou o grupo de estudo visando à formação continuada, que era realizada uma vez na escola e outra vez na UFMS. Os encontros eram

² Foi assim que nasceu o programa de extensão **Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental**, que reúne oito pesquisadores no desenvolvimento de 14 projetos vinculados a escolas urbanas, rurais e indígena, além de eventos à comunidade docente e discente das escolas três-lagoenses que participam do programa, bem como a alunos e professores da UFMS. Foi aprovado e financiado pelo PROEXT/SESu-MEC. O Programa funciona desde 2005 e, a partir de 2006, foi aprovado pelo MEC.

realizados mensalmente, com estudos em letramento e letramento matemático. As atividades eram realizadas por meio de palestras, oficinas e momentos de reflexão sobre as ações pedagógicas. Com os conhecimentos e maior experiência das professoras universitárias, foram-se ampliando as ações desenvolvidas, culminando em um programa de Extensão que preconizava o apoio pedagógico na busca da inclusão por meio de ações colaborativas entre a universidade e a escola fundamental. Essa parceria concorreu para a superação de dificuldades na compreensão do conceito de letramento, bem como evidenciou a importância de desenvolver ações letradas entre os professores e demais segmentos da escola.

Os estudos e encontros de formação continuada decorrentes dessa parceria resultaram na participação dos professores da escola, de acadêmicos e docentes da Universidade num grupo de pesquisa intitulado “Alfabetização, Letramento e Letramento Matemático (ALLEM)”. Esse grupo de pesquisa foi idealizado por duas professoras do Curso de Pedagogia (DED/UFMS), com o objetivo de desenvolver pesquisas colaborativas entre a universidade e a escola pública.

O grupo de estudo e pesquisa foi marcado por atitudes e ações colaborativas e pela participação ativa de seus integrantes. Os encontros ocorriam quinzenalmente, em um primeiro momento, e, nos anos de 2010 e 2011, passaram a ser mensais, no espaço da Universidade, com significativas contribuições para o crescimento acadêmico dos professores e alunos universitários que participam das reflexões e discussões.

Outros grupos de estudos se constituíram, tais como o “Grupo de Estudos sobre contos de fada”, em cujos encontros (semanais), os professores da escola conheciam, comentavam e discutiam os contos clássicos, bem como a história das várias versões desses contos. Tivemos a oportunidade de participar, além dos grupos de estudos, de diferentes cursos: Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), ministrado por um profissional da escola, que ofereceu um curso para vários acadêmicos e professores (da mesma escola); História da Arte; Tecnologia e, ainda, Gestão Escolar.

A partir do estabelecimento dessa parceria e no decorrer dos vários momentos destinados aos estudos, muitas contribuições vieram a todos os envolvidos nos estudos, promovendo ou ampliando conhecimentos sobre valores artísticos, literários e éticos.

No ALLEM, extrapolando os momentos de estudos teóricos, pudemos também trocar informações sobre leitura literária por meio da técnica de socialização de leitura – em cada encontro, um membro do grupo socializava um livro com os demais –, o que concorreu para o preenchimento de uma grande lacuna em nossa formação.

Imprescindíveis também foram os ricos momentos (que não podemos deixar de registrar) proporcionados nas sessões de cinema que foram apresentadas à equipe de estudos, por meio de projetos. Os alunos da escola tiveram também, em 2009, uma participação cultural na UFMS, tanto no primeiro semestre como no segundo, por meio do projeto “Cineminha-PROEXT”, que tinha, como um de seus objetivos, propiciar, aos alunos em questão, conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica.

Enfim, essas contribuições de pessoas mais experientes, sensíveis à arte e à literatura, foram muito importantes para o conhecimento de tão relevantes obras, que ficaram alheias à nossa formação acadêmica, bem como de muitos educadores que se encontram na mesma situação de professor trabalhador e que, como nós, anseiam por outros conhecimentos ou a quem o acesso, muitas vezes, foi negado, ou mesmo “interditado”, conforme aponta Britto (1998).

Nessas páginas introdutórias da pesquisa, procuramos atuar como narradora de nossa própria história de vida, apresentando fragmentos constitutivos de nossa identidade. Como pondera Benjamin (1985, p. 215), “os narradores movem-se para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada”. Tais reflexões foram tecidas a partir de vários pontos de apoio e de referência que nos possibilitaram trazer, ao aqui e agora, uma situação, um fato ou um acontecimento que se tivessem tornado essenciais na elaboração da experiência e do conhecimento, bem como da teoria e da prática.

Como educadora aprendiz de pesquisadora recorreremos a um amontoado de nossas histórias de vida como mulher, educadora e pesquisadora, pois, no tema pesquisado, há um pouco de nós como feminino submisso e obediente.

Como educadoras, buscamos incessantemente conhecimentos de práticas de letramento dentro do contexto escolar, concebido por nós como um direito a ser apropriado por muitas mulheres que se dedicam ao trabalho educativo e social num contexto econômico e político de indivíduos “de pé no chão”. Como pesquisadoras, nosso desafio tem sido investigar, no universo da escola pública, entre os

professores que, em sua maioria, são mulheres, mães e também educadoras, a superação da dicotomia existente entre alfabetizar e letrar crianças de camadas populares.

Problema e questões da investigação

A expansão da tecnologia, a cada dia mais avançada em vários setores da sociedade, e o crescimento desordenado dos usos da internet, videogames ou vários instrumentos eletrônicos, que requerem competências e habilidades em leitura e escrita, têm exigido das pessoas uma formação pautada no uso dessas práticas sociais cotidianas.

Cabe ainda mencionar que o próprio indivíduo sentiu a necessidade de desenvolver as capacidades de uso da leitura e da escrita para resolver seus problemas cotidianos. Afinal, numa sociedade grafocêntrica como a nossa, é preciso que todos consigam dominar os usos dos novos suportes de escrita que transitam nas práticas sociais, em bancos, lojas, rótulos de embalagem, propagandas televisivas, preenchimento de formulários, jornais, slogans, notícias, marcas de roupas, linhas de ônibus, lanchonetes, mensagens em celular e outros.

Considerando esse contexto bem como os estudos a respeito da história da educação, percebemos que a escola não tem atendido a essas exigências da sociedade nem às necessidades do homem para viver com autonomia, o que requer o domínio dos códigos escritos presentes no cotidiano de todos nós.

Quanto à escola, há inúmeros fatores que influenciam e desencadeiam práticas que não têm concorrido adequadamente para a formação do cidadão crítico, autônomo e compromissado, prevista na legislação. Nesse conjunto de fatores e práticas, encontra-se o processo de formação do professor, especificamente na linha teórica do letramento profissional, que é o grande objeto de estudo nesta pesquisa.

O INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – apresenta dados alarmantes, divulgados em 2007, sobre o nível de letramento dos brasileiros:

A maioria dos brasileiros (65%) entre 15 e 64 anos que estudaram da 1ª a 4ª série atinge no máximo o grau rudimentar de alfabetismo, ou seja, localizam somente informações explícitas em textos curtos e efetuam operações matemáticas simples, mas não compreendem textos mais longos nem definem estratégias de cálculo para resolução de problemas. E ainda mais grave: 13% destas pessoas podem ser consideradas analfabetas

absolutas em termos de leitura/escrita, não conseguindo codificar palavras e frases, mesmo que simples, além de terem dificuldade em lidar com números em situações do dia-a-dia. Dentre os que cursam da 5ª a 8ª série, apenas 20% podem ser considerados plenamente alfabetizados e 26% ainda permanecem no nível rudimentar, com sérias limitações. Enquanto 47% dos que cursaram ou estão cursando o Ensino Médio atingem o nível pleno de alfabetismo, esperado para este grau de escolaridade, outros 45% ainda permanecem no nível básico. Somente entre aqueles que atingem ou completam o Ensino Superior observa-se uma maioria (74%) com pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e das habilidades matemáticas. (INAF, 2007, s/p).

O INAF demonstra, nesses dados, que a escola não tem correspondido adequadamente às demandas sociais. Nesse sentido, comungamos com Soares (1998) quando afirma que a pessoa precisa envolver-se com as práticas sociais de escrita.

Impulsionados pela convicção de que é preciso saber fazer uso das práticas de leitura e de escrita nas diversas situações sociais e inserir-se em um mundo com diferentes linguagens, buscamos, na bibliografia pertinente, alicerce teórico que pudesse embasar práticas voltadas para essa inserção social. Chegamos, assim, ao conceito de letramento.

A palavra letramento, segundo Soares (1998), é um termo recente no Brasil, resultante da tradução da palavra inglesa *literacy*. Segundo Kleiman (2001, p. 79), “letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Acrescenta a autora que a escola, a despeito de se constituir como instituição formadora de leitores críticos e autônomos, acaba por não priorizar o letramento como prática social, preocupando-se apenas com a aquisição da língua escrita como forma de sucesso escolar.

Para melhor compreendermos as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola, precisamos refletir sobre a formação do professor, seus saberes, seus letramentos como um indivíduo mais experiente, pois as práticas de letramento em sala de aula passam pelas mãos desse profissional.

A propósito de formação de alfabetizadores, Espíndola (2011, p. 14) aponta para a necessidade de

Socializar as pesquisas sobre os temas de interesse dos alfabetizadores parece ser um dos caminhos para a formação. Um dos formatos mais interessantes para isso se consolidar são grupos de estudos envolvendo tanto professores quanto futuros professores.

Concordamos com a autora quando menciona que os professores ao participar de grupos de estudos que enfatizem os conhecimentos trazidos das salas de aula sobre como “alfabetizar letrando” e promovam a socialização das pesquisas realizadas, contribuem com os acadêmicos futuros professores, pois esses estudos mostram a importância da tão almejada indissociabilidade ente teoria e prática. Esses conhecimentos compartilhados pelos professores asseguram o domínio de conceitos básicos a serem ensinados aos seus alunos e que muitas vezes passam despercebidos por eles no contexto da sala de aula. Tendo em vista a importância do professor no processo de letramento dos alunos, é relevante pensarmos também em como se desenvolve o processo de letramento para a docência. (KLEIMAN, 2001) apresenta o conceito de letramento profissional para nos ajudar a pensar a esse respeito. O letramento profissional, segundo a autora, abrange outras profissões, entretanto, na docência, ele contempla “os modos de acesso a conhecimentos que auxiliam a prática profissional dos professores”, conforme afirma Andrade (2004, p. 108).

Acerca das contribuições do letramento profissional para a efetivação de práticas pedagógicas condizentes com a alfabetização e o letramento, comungamos com Espíndola (2011, p. 12), quando conclui:

[...] o que é importante ensinar a quem ensina a ler e a escrever não contempla uma única resposta, tendo em vista que, a cada momento histórico, a resposta a essa questão será diferente. Hoje podemos, entretanto, dizer que o professor alfabetizador precisa ter uma sólida formação para solucionar tantas as questões relativas à alfabetização quanto aquelas relativas ao letramento. Alfabetizar e letrar, mais que um jargão pedagógico, precisa ser encarado como um desafio a ser superado.

Entendemos que essa sólida formação a que a autora se refere vem ao encontro de nossos estudos, em que buscamos enfatizar que o professor deve ter uma formação própria à especificidade da sua função. Se ele detém a função de alfabetizar e de letrar, então precisa dominar esses conhecimentos de base para concretizar a sua atuação. Há pesquisas na educação demonstrando os diferentes saberes dos professores, entretanto, se o professor não possuir conhecimentos específicos para desencadear situações de aprendizagens em sua área específica, continuaremos a debater sobre o que o professor deve ou não conhecer.

O que não podemos, todavia, esquecer é que esse profissional é fruto da escola que o alfabetizou e o fez de acordo com sua época, com as condições histórico-sociais, econômicas, políticas e educacionais, e não nas dimensões que se apresentam hoje: da tecnologia, da informática e da inclusão social.

Esclarecida a gênese da pesquisa, os questionamentos e inquietações que nos conduziram a essa aventura cognitiva, cabe-nos apresentar seus objetivos. Com o objetivo geral de refletir sobre as relações entre a formação do professor alfabetizador e sua prática em sala de aula, nosso objetivo específico é identificar e problematizar as contribuições do letramento profissional para a efetivação de práticas de alfabetização e de letramento nos três primeiros anos do ensino fundamental no contexto da Rede Municipal de Educação de Três Lagoas (MS). Assim, temos como questões investigativas neste trabalho:

- a) Como os professores concebem o termo letramento?
- b) Como os professores atendem à proposta didática da REDE e trabalham com o sistema apostilado?
- c) De quais cursos de formação específicos para alfabetizar os professores participam?
- d) Quais saberes os alfabetizadores precisam dominar para ensinar a ler e escrever?
- e) O que é letramento profissional? De que forma o letramento profissional pode contribuir com práticas pedagógicas destinadas ao letramento sem desmerecer práticas de alfabetização assegurando a aprendizagem da escrita e da leitura nos anos iniciais do EF?

Considerando essas questões, a nossa trajetória e o compromisso de atingir os objetivos propostos, dividimos a dissertação em quatro capítulos, cujos conteúdos são a seguir descritos.

No primeiro, abordamos a formação do professor no Brasil a partir dos anos de 1980, por entendermos que foi nessa década que houve a eclosão de diversos movimentos de professores voltados para uma revisão do processo de formação. Além disso, foi nessa década também que o termo “letramento” começou a ser usado nas produções acadêmicas sobre alfabetização. Finalizamos esse capítulo com uma análise sobre os programas de formação oferecidos pelo MEC a partir do final da década de 1990, tais como: PCN em AÇÃO, PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e os programas de formação em rede desenvolvidos em parceria com o MEC e as

universidades. Essas análises abrangem a implementação dos programas tanto no Brasil como no município de Três Lagoas (MS).

No segundo capítulo, tratamos da alfabetização e do letramento, com destaque ao letramento profissional do professor - foco desta pesquisa. Princípios por um histórico do surgimento do tema “letramento” no Brasil, para, em seguida, discutir as diferenças entre alfabetização e letramento, além de refletir sobre o conceito de letramento profissional do professor desenvolvido por Kleiman (2001).

O terceiro capítulo traz a abordagem metodológica, os procedimentos e técnicas usados para o desenvolvimento da pesquisa: a abordagem é qualitativa e usa o referencial da etnografia como método teórico-metodológico, o que implicou o uso das técnicas de observação e da entrevista, além de pesquisa documental, para coleta de dados.

No quarto capítulo, apresentamos a análise da Proposta Didática do Município (PD), das aulas de alfabetização observadas e nas entrevistas realizadas com as professoras. As análises têm como ponto de partida o diálogo entre a teoria preconizada pelo município na PD, no uso do sistema apostilado de ensino, e a prática pedagógica da sala de aula. Consideramos, nessas análises, o confronto entre a prática didática realizada no município e os objetivos preconizados pelo MEC para 1º, 2º e 3º anos no ensino de nove anos.

Após o diálogo teórico-prático, realizamos o enfoque analítico sob a égide das dimensões do letramento profissional do professor desenvolvidas por Kleiman (2001). Os dados tratados especificamente nesse capítulo correspondem a descrições detalhadas de fatos ou comportamentos, citações diretas dos sujeitos sobre suas experiências, trechos de documentos e registros no diário de campo. Nossa meta, aqui, é uma análise criteriosa, capturando fidedignamente a prática observada e vivenciada por nós no decorrer da pesquisa.

Esperamos que esta pesquisa venha contribuir, acerca da implementação de políticas de formação de professores, para uma reflexão sobre práticas de alfabetização e letramento na REME de Três Lagoas, ou ao menos para uma discussão, entre Universidade e especialistas de educação, gestores, professores formados e em formação, sobre o processo de formação de alfabetizadores e “letradores”.

1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1980

Neste capítulo, contextualizamos os processos de formação do professor a partir da década de 1980, com o surgimento da temática “letramento” no Brasil, para chegarmos à formação do professor nos dias atuais, à base do letramento profissional.

Ao trazermos alguns aspectos do início da história da formação do professor, nosso objetivo é marcar as lutas dos educadores naquela década para romper com a educação de pensamento tecnicista até então em vigor. A opção por esse recorte histórico justifica-se porque os anos de 1980 foram considerados a década das mudanças educacionais: a política de repressão dos governos ditadores que, desde os anos de 1960, impediam as lutas organizadas começaria a ser enfrentada.

Foi também nesse período que a sociedade acadêmica produziu, sobre a educação, um grande número de pesquisas e artigos voltados a novas vertentes. Datam desse período as teorias contra-hegemônicas, causando reflexão, manifestação e mudança de atitude nos educadores brasileiros. Foi ainda em meados dessa década que surgiu o uso, pela primeira vez no Brasil, por Mary Kato, da palavra “letramento”.³

Para estudarmos como o letramento profissional pode contribuir para efetivar práticas de alfabetização e de letramento nos primeiros anos do ensino fundamental, buscamos compreender a formação do professor conforme Sousa (2003, p. 2): “inextricavelmente ligada ao ensino”. Partilhando desse pensamento, recorreremos à história da formação do professor a partir da década de 1980, trazendo à tona seus avanços e retrocessos bem como suas consequências para a educação.

Sem pretendermos ser exaustivos, abordamos, também, alguns momentos da formação do professor antes dos anos de 1980, tendo em vista a análise desse processo para a compreensão dos fenômenos atuais, pois “[...] não se tem uma adequada compreensão do particular [...] sem pressupor a inseparável e indissociável articulação deste com a totalidade histórico-social”. (LOMBARDI, 2008, p. 205).

³ Apesar do surgimento da palavra “letramento”, as discussões sobre seu conceito e a sua expansão para o âmbito das práticas pedagógicas só tomariam corpo nos anos de 1990 e 2000.

Em consonância com o autor, nossos esforços de análise direcionam-se sobre a formação docente, por entendermos que esse é um elemento de fundamental importância para a efetivação das políticas públicas voltadas à educação, uma vez que é o professor, por meio de suas práticas, quem operacionaliza as propostas contidas nas reformas educacionais. Conjugamos, ainda, neste capítulo, uma apresentação das propostas de formação de professores preconizadas pelo MEC a partir dos anos finais de 1990.

Nos anos de 1980, a formação dos professores veio carregada por uma preocupação com estudos e pesquisas sobre a relação teoria e prática, bem como pela discussão a respeito da melhoria da qualidade do ensino e tantos outros debates que surgiram nesse contexto.

Essas discussões emergiram por meio de movimentos realizados por professores em busca do rompimento com uma educação tecnicista. Esses movimentos foram-se constituindo por meio de Associações e, posteriormente, de Sindicatos, aglutinando diversos professores de todas as áreas e de todos os lugares do país. São associações como a Ande (Associação Nacional de Educação), a Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa) e o Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade). Essas forças estavam congregadas em torno de mudanças na educação e na política no país. (SAVIANI, 2008).

A década de 1980 foi caracterizada por significativa produção científica, divulgada por meio de revistas e livros. Nesse período, educação amadureceu ao ponto de ser reconhecida por órgãos como o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). (SAVIANI, 2008).

Nesse contexto, surgiram as ideias pedagógicas contra-hegemônicas, que se refletiram na formação do professor e passaram a valorizar a pedagogia da educação popular e as pedagogias da prática. Iniciaram-se várias discussões do ensino gerado na prática social. Daí surgiriam questionamentos a respeito das finalidades da educação e emergiria, nesse panorama, o ato pedagógico como um ato político. A concepção da pedagogia crítico-social dos conteúdos pôs a educação a serviço da transformação social por meio dos conteúdos; tal pedagogia veio preconizar uma educação que tivesse como referencial teórico a prática social como o começo e o fim da prática educativa. (SAVIANI, 2008).

Em meio a todas essas mudanças, mediante vários avanços nos usos sociais da leitura e da escrita em diversos setores da sociedade, foi também na década de 1980 que emergiram as primeiras necessidades de utilização do termo “letramento” no Brasil:

Na metade da década de 1980, no Brasil, vários pesquisadores que trabalhavam com as práticas de usos da escrita em diversas esferas de atividade sentiram falta de um conceito que se referisse a esses aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, sem as conotações sobre ensino e escola associadas à palavra alfabetização. Emergiu, então, na literatura especializada o termo letramento para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém. (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Assim, foi-se constituindo, entre os professores, uma necessidade de formação centrada na docência como ponto de partida para a concretização da prática educativa. O letramento registraria, nesse período, uma marca reflexiva sobre o fazer do professor bem como sua formação, tendo como referencial as práticas sociais.

Foi nesse cenário polêmico e, sem dúvida, instigante que os olhares dos envolvidos na alfabetização se voltaram para a possibilidade inovadora de a formação dos professores alfabetizadores ser conduzida a partir das práticas sociais: usos de escrita e leitura no cotidiano da vida de todos.

Consideramos que o letramento escolar – a alfabetização –, sozinho, não corresponde, adequadamente, à formação de indivíduos capazes de manejar as capacidades exigidas no cotidiano de suas vidas, apesar de a alfabetização fazer parte deste.

Mas, se a década de 1980 significou para os professores e para a educação um avanço nos debates e lutas por pedagogias que atendessem às reais necessidades das camadas populares, a década de 1990 veio marcar, contraditoriamente, a centralidade do conteúdo na escola por competências e habilidades. A luta e os debates anteriores em prol da socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade agora centralizava-se no professor e nas suas práticas da sala de aula, baseadas na qualidade, nos conteúdos e na instrução. Alvo fácil para as políticas neoliberais. A formação dos professores nessa década foi, então, motivo de criação estratégica de políticas públicas para a educação. (SAVIANI, 2008).

Quando pensamos na formação do professor alfabetizador podemos identificar que a preocupação com esta questão é anterior aos anos de 1980.

Durante o regime militar, mais precisamente entre o período final da década de 1970 e o início dos anos de 1980, expandiu-se o Programa Alfa⁴, destinado aos professores e aos alunos.

Para os primeiros, o programa veio, com o apoio do material didático, com a meta da formação de professores adequada para ensinar as crianças de baixa renda e com deficiência de nutrição.

Segundo Bernardes (1983, p. 175)

a implantação do Programa Alfa começou em 1977, quando Ney Braga, o ministro da Educação na época, demonstrou apoio total à proposta didática de alfabetização defendida pelo Programa, liberando recursos estimados em CR\$ 4,5 milhões para sua implementação. Sendo ampliado a cada ano, em 1983 o Programa já havia alcançado 43 mil salas de aula, atendendo aproximadamente 1,5 milhão de crianças. COURA situa os antecedentes do Programa Alfa nos acordos MEC/USAID: em janeiro de 1966, portanto, dois anos antes da primeira pesquisa sobre “carência cultural”. De Poppovic aconteceu um dos acordos do MEC/USAID, a EATEP. O objetivo desta equipe era fazer um estudo sobre o problema da repetência e evasão no sistema primário brasileiro e fornecer subsídios para possíveis reformas, no sentido de aumentar a produtividade do mesmo.

O Programa ALFA propunha-se, naquela década, elevar o nível de aprendizagem das crianças de classes de renda mais baixas até ao daquelas sem “carências culturais”: Entretanto, quanto a operacionalização do programa, Coura (apud Bernardes, 2002, p. 136) adverte:

As condições de operacionalização do Programa Alfa (recursos humanos em número suficiente, bons prédios escolares, carga horária, recursos financeiros) estão muito longe das oferecidas em países desenvolvidos. Além do mais, as crianças são atingidas somente aos 07 anos, uma idade muito adiantada para se intervir. E, finalmente, o Programa Alfa se destina, apenas, à professora e ao aluno, enquanto em países mais desenvolvidos já há programas atingindo os familiares destas crianças. (COURA, 1983 *apud* BERNARDES, 2002, p. 136).

Nesta observação do autor, é evidente o atraso das políticas públicas no Brasil a respeito da educação. Em outros países o enfoque de atendimento já engloba pais, alunos e professores.

⁴ Proposta de alfabetização, de âmbito nacional, executada entre 1977 e 1985.

Na década de 1980 registramos o interesse político de aliar esforços da instituição escolar no sentido de buscar soluções conjuntas para assegurar a aprendizagem e o sucesso do aluno, criando o sistema do ciclo básico na educação brasileira. O objetivo político na verdade, era diminuir os índices de reprovação e evasão no sistema de ensino brasileiro. Já o uso do termo “ciclo” - como forma de designar políticas de não-reprovação – surgiu em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo. O ciclo básico foi implantado em vários estados, dentre eles, São Paulo, Minas Gerais e Goiás. As medidas que os estados tomaram para o sucesso do programa incluía-se a formação continuada dos professores e melhores condições de trabalho nas escolas. (BARRETTO E MITRULIS, 1999).

Essa modalidade de organização favoreceu a prática da avaliação formativa nas diversas redes escolares, pois essa versão em ciclos dava idéia de continuidade da aprendizagem. Nesse sentido, as escolas foram vistas como criadoras de inovações e professores comprometidos com os rendimentos e aprendizagens dos alunos. As notas foram abolidas e conseqüentemente a avaliação passou a fazer parte do cenário qualitativo, por meio de registros descritivos em fichas dos desempenhos dos alunos. O ciclo básico na rede estadual paulista nos anos de 1986 passou-se a registrar a presença de professores itinerantes que percorriam as classes de ensino regular para oferecer ajuda individual aos alunos com maiores dificuldades em cada uma delas. Entretanto, houve um descompasso e muitas discordâncias entre os estudiosos, pois, passado o impacto da implantação do ciclo básico, certas atitudes criadas pelas escolas se transformaram em rotinas burocráticas terminando por constituir um registro muito pobre das efetivas avaliações dos alunos feitas pelos professores no cotidiano. Por exemplo; os alunos seguiam os seus estudos para as séries posteriores sem o mínimo de conhecimentos exigidos e adequados no próximo ano. De acordo com Barreto e Mitrulis (1999, p, 45)

A introdução do ciclo básico desencadeou um debate amplo sobre a avaliação nas redes de ensino que o adotaram. Se na década de 70 predominou a avaliação do rendimento centrada na dimensão isolada do aluno, nos anos 80 a ênfase deslocou-se decididamente para a consideração das variáveis presentes no contexto escolar que estariam afetando o seu desempenho. No bojo da orientação construtivista, a concepção diagnóstica e formativa da avaliação advogada pelos sistemas que adotaram o regime de ciclos, encontrou guarida. A idéia da avaliação reduzida à medida de rendimento, tão fortemente associada aos resultados da aprendizagem e largamente explorada pelas vertentes comportamentalistas, cedeu espaço a

uma atenção especial aos processos educativos e deu lugar a um enfoque mais descritivo sobre o modo como operavam os mecanismos de aprendizagem e a construção de conhecimentos pelo aluno. (BARRETTO e MITRULIS, 1999, p. 45).

Paulatinamente no decorrer desta década, enriquecidas pelas contribuições construtivistas, sobretudo pelos estudos de Emília Ferreiro sobre a alfabetização e, ainda considerando as tendências piagetianas, imprimiram-se novas ênfases aos sentidos da leitura e da escrita.

Dessa forma amplia-se os interesses em implantar o ciclo básico no país, pois, ele nasceu com uma intenção de cunho político-educacional, além do pedagógico, pois, a sua implantação culminou com o movimento das diretas já, pretendendo derrubar a ditadura militar e conseqüentemente democratizar o Brasil.

Na educação era preciso desenvolver uma política baseada em ações para melhorar a qualidade da educação. A tônica girava em torno da redemocratização e da descentralização de recursos e idéias inovadoras dentro do ambiente educativo. (BARRETTO e MITRULIS, 1999, p. 27).

A formação do professor na década de 1980 no período do ciclo básico implantado em alguns estados do Brasil ficou sob responsabilidade do projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve o caráter de “revitalização da Escola Normal” (CAVALCANTE, 1994, p. 59, 76 e 123). Entretanto, esse projeto apesar de ter tido resultados positivos, foi abortado ainda no berço, pois, os professores que se formavam nesse curso não eram aproveitados para o trabalho nas escolas públicas por falta de uma política de aproveitamento de professores.

Nesse período também, ocorreu um grande movimento realizado pelos educadores em prol de mudança nos cursos de pedagogia e licenciatura, “adotando o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”. (SILVA, 2003, p. 68 e 79).

No Estado de São Paulo a formação dos professores no período do Ciclo Básico, ficou marcada por um conjunto de medidas preconizando a revalorização do professor.

(a) conter a deterioração das remunerações dos professores e recuperá-las gradualmente até níveis condignos; b) vencer o ceticismo que caracteriza muitos setores dessa categoria profissional, como conseqüência de sua longa exclusão ou

marginalização das decisões sobre sua área de atividade, e motivá-los para a tarefa de recuperação da dignidade da escola pública, permitindo-lhes maior participação e responsabilidade; c) equilibrar, dentro da carga horária de trabalho, as horas dedicadas às aulas propriamente ditas, com o número de "horas-atividade", destinadas à preparação de aulas, correção de trabalhos, coordenação interdisciplinar e pedagógica, bem como reciclagem e aperfeiçoamento do corpo docente⁴; d) concentrar o trabalho dos professores em menor número de escolas, de modo a diminuir o ônus da locomoção⁵; e) criar condições para que os professores não sejam levados a lecionar disciplinas diversas das que estão habilitados, prática hoje freqüente em razão da necessidade de assumirem pesadas cargas horárias para perfazer um salário de subsistência; f) por fim a numerosos comissionamentos de funcionários da Secretaria da Educação, inclusive diretores e professores, por motivos de natureza político-clientelística. (PALMA FILHO, ALVES e DURAN, 2003, p.7 e p.20)

Nesse período do ciclo básico previa-se remuneração aos professores responsáveis por um trabalho de recuperação aos alunos; também se reservou horas extraordinárias para reuniões de professores, incentivou-se a realização de encontros e cursos de aperfeiçoamento e atualização dos docentes, além de ensaiar algumas recompensas na carreira dos professores que optassem pela regência das turmas. Dessa forma, demonstra-se que não houve uma preocupação com um projeto consistente de formação aos professores para enfrentar um novo desafio de não retenção dos alunos, mas, com aprendizagem. (SILVA, 2003)

Nesse mesmo caminho em meados dos anos de 1980 com o surgimento do construtivismo, a prática dos professores atravessou inúmeras dificuldades principalmente na alfabetização, devido a várias interpretações a respeito das pesquisas sobre evolução da escrita pela criança. As pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky (1990) sobre a Psicogênese da Língua Escrita tiveram uma crescente repercussão nas escolas entre os alfabetizadores e com isso muitos equívocos foram registrados nesse período. É importante mencionar aqui os processos de "desinvenção" da alfabetização, conforme denominado por (SOARES, 2003).

Esse processo de desinvenção foi gerado devido alguns fatores relativos ao aligeiramento da adequação de cursos de formação inicial revendo seus currículos bem como das secretarias de educação dos municípios responsáveis pela formação continuada de professores que procuraram disseminar as idéias das autoras com o discurso de melhorar a qualidade do ensino. (ESPINDOLA, 2011). Dessa forma, as

idéias a respeito da concepção construtivista foram implantadas no interior das escolas sem uma política de formação para os professores sobre a teoria bem como sobre como a prática com base nessa teoria se efetivaria.

Nesse amálgama de idéias e falta de esclarecimento sobre como a criança aprende, a escola acaba por omitir os códigos e as ferramentas básicas para que aprendizagem ocorra. Nesse processo de desinvenção cunhado por Soares (2003) é que podemos registrar os efeitos da implantação aligeirada de novas teorias do conhecimento sem uma séria preparação teórica aos professores, causando equívocos cujos resultados ainda hoje são alarmantes. Segundo Espíndola (2011, p, 11)

Assim, ainda que não se efetivassem de forma séria e organizada nas salas de aula, as ideias de Ferreiro começaram a referendar os discursos pedagógicos e a gerar equívocos sérios, que contribuíram para o processo de “desinvenção da alfabetização”. Da mesma forma, os cursos que formavam professores também caminharam no sentido da desinvenção das metodologias.

As metodologias e as formas de avaliação que foram realizadas no decorrer desse processo ficaram totalmente em segundo plano, pois, juntamente com os equívocos nasceram também idéias que os professores deveriam permitir aos alunos realizar as atividades de forma livre e espontânea, sem nenhuma intervenção do professor, com isso, a escola deixou de desempenhar o seu papel: ensinar e transmitir os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Na década de 1990, acirraram-se as discussões em torno do neoliberalismo. A educação seguiu as orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Em consequência de dívidas externas, o Brasil foi obrigado a cumprir os acordos, bem como executar os “mandamentos” contidos nos pacotes educacionais e econômicos para medir o que se podia gastar ou investir na melhoria da educação brasileira. A educação ficou acoplada a esses mecanismos acordados entre os países. (SOUZA, 2008).

O governo, usando o discurso da melhoria da qualidade no ensino, vinculou a escola ao mercado de trabalho e, por meio das políticas públicas destinadas à educação, utilizou os temas em moda nas empresas e no comércio para enfatizar na educação: empregabilidade, habilidades, competências, gerência, resultados e desempenho. Esses são conceitos para tornar a educação dessa década (1990) um comércio, por meio do cliente-aluno. (LARA E MOLINA , 2008).

Em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi promovida uma série de ações com o objetivo de preparar os professores para ensinar melhor. As ações do governo foram realizadas por meio da distribuição de livros didáticos, de TV e vídeos-cassete a todas as escolas do país, além da criação de um sistema nacional de ensino a distância e distribuição de verbas federais diretamente para as escolas. Essa medida dava início ao preparo do Brasil, sob o “novo” regime neoliberal, para a reforma educativa que teria nas mãos a avaliação como ponto de partida para todas as políticas, tais como: financiamento, formação e descentralização de gestão de recursos. (BRASIL, MARE, 1995).

Vimos que a política de formação docente desse período mantinha-se igual ao que fora em toda a história da educação brasileira, pois continuava sob a ideologia dominante, fazendo que o professor fosse um prestador de serviços atendendo aos interesses governamentais. Aliás, a formação do professor no Brasil sempre esteve atrelada a esses interesses e manteve-se em último plano, não havendo uma preocupação específica com um projeto de formação do professor.

Em nome da democracia, a descentralização chegou mascarada, pois o governo federal de Fernando Henrique Cardoso não ofereceu subsídios financeiros suficientes às escolas para a manutenção desse projeto de mudança na prática descentralizadora da educação. (BARBALHO, 2006).

Nesse governo a descentralização dando autonomia às escolas, preconizou uma atitude demagógica, pois, ao mesmo tempo em que deu autonomia, ele criou mecanismos de regulação dos processos desenvolvidos na escola, por meio das avaliações do Sistema de Avaliação Brasileiro e outros instrumentos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos (o “Provão”), substituído depois pelo Desempenho de Estudantes (ENADE). Para consolidar essa proposta de regulação dos resultados de ação das escolas, promulga-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996.

Essa lei é resultado de um amplo debate no Congresso Nacional. Tramitou pela Câmara dos Deputados e pelo Senado por mais ou menos seis anos, período durante o qual ela ficou num embate entre duas propostas distintas: a primeira era defendida pelo projeto de Jorge Hage, voltado aos ideais populares, retirados nos diversos debates e fóruns realizados com a sociedade civil, e a segunda era o projeto do senador Darcy Ribeiro, dentre outros, que defendia uma educação mais centrada nas mãos do governo. Esse projeto recebeu o apoio do presidente

Fernando Henrique Cardoso e, com o respaldo do MEC, foi o texto final aprovado pela assembleia legislativa.

Composta por 96 artigos, a “nova” LDB distingue-se das anteriores e interessa para a discussão do tema em estudo, pois garante, ainda que de forma tímida, a formação do professor em nível superior, bem como a formação continuada, além de destacar a gestão democrática e a autonomia nas concepções pedagógicas e administrativas das escolas.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 67 traz, como princípios do ensino, a valorização do profissional da educação escolar e a garantia de padrão de qualidade:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico renumerado para esse fim; III Piso salarial profissional; IV Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho; V Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;VI Condições adequadas de trabalho (LDB/96, Título VI – Dos Profissionais da Educação, Art. 67).

Em análise das questões cruciais da LDB nº 9.394/1996, que regula a educação brasileira, verificamos que se evidenciam as responsabilidades do educador diante da sua formação, bem como a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino em promover formação continuada conforme suas necessidades. (BRASIL, 1996). A LDB 9394/96, em seus artigos 61 e 63 diz que:

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 63 - Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Na verdade, vimos estampadas nessa legislação algumas questões bem contraditórias, pois as escolas não possuem verbas específicas para desenvolver

uma educação de formação docente, nem tampouco possuem autonomia para seguir uma política própria, em face das orientações pedagógicas recebidas das secretarias de educação e do MEC.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, assistimos a um avanço e a muitos retrocessos, entretanto as mudanças na qualidade educacional, pressupostas no texto da lei, nos princípios e fundamentos que a embasaram e esperadas pelos diferentes segmentos da educação, ainda estão por surgir.

O que se pode perceber é que, ao mesmo tempo em que, por meio do MEC, o governo busca articular o pressuposto da formação de docentes para os anos iniciais, parece deixar de lado a historicidade vivenciada pela categoria e o mesmo governo ainda ignora toda a trajetória política vivida por esses profissionais e as implicações desse movimento no contexto contemporâneo de ser docente.

A Nova LDB nº 9.394/1996 amarra e enfeixa os princípios de avaliação sob a responsabilidade do governo federal, em todos os níveis e em todos os segmentos, desde alunos, professores e até os administrativos. A forma de condução dessa política encontra-se atrelada ao neotecnicismo, preconizando a busca pela qualidade total (satisfação total do cliente) e pelo corporativismo. (SAVIANI, 2008).

Em face de tais propostas de educação nessa trajetória histórica brasileira, podemos melhor compreender o drama atual da formação do professor no Brasil. Somos conscientes de que as agruras por que passam os processos de ensino e aprendizagem na escola atual brasileira estão estreitamente vinculadas às origens e história das políticas de formação. Sem um projeto político definido de formação docente, desenvolvido a partir de estudos teóricos e fundamentado na prática social de uso da leitura e escrita, não conseguiremos alcançar uma formação sob a luz do letramento profissional dos professores de forma situada. Como resultado, os maiores prejudicados são os alunos e professores, que não vislumbram qualidade de ensino nem tampouco satisfação pessoal ou profissional nessa jornada educativa.

Ainda na década de 1990, nesse cenário, a categoria dos professores realiza mobilização a fim de fortalecer as lutas da classe trabalhadora para garantir uma formação adequada aos professores como profissionais da educação. A partir desses movimentos, foi criada a Associação Nacional de Formação de Professores no Brasil, a ANFOPE, cujos objetivos já haviam sido manifestos pelos professores desde a década de 1970. Hoje, no ano de 2011, essa Associação tem por finalidade

fazer avançar o conhecimento no campo da formação de profissionais da educação por meio da mobilização de pessoas em defesa de uma escola pública e de qualidade. (ANFOPE, 2009).

A ANFOPE tem participado efetivamente de encontros nacionais oferecidos pela ANPED, CONAE, CEDES e CNTE, levando propostas e reivindicações para elaboração de um currículo para o curso de pedagogia voltado essencialmente para seu fundamento básico: a docência.

Os movimentos realizados pela ANFOPE preconizam e defendem uma política de formação aos profissionais da educação no Brasil alicerçada na docência como ponto de partida da profissão, sobrepondo-se às bases da formação do projeto neoliberal de ensino, ancoradas nas competências. A oposição da Associação a essa formação tecnicista baseada nas competências decorre do fato de ser uma política fragmentada e parcelarizada, com divisão de tarefas dos profissionais, dos espaços e dos processos de ensino e de aprendizagem. (ANFOPE, 2004).

A luta da ANFOPE tem sido por uma reformulação do curso de Pedagogia: do que é hoje para uma base comum de formação cuja referência seja a organicidade da ação docente. A ANFOPE acredita que é por meio da docência que se materializa o fazer pedagógico na ação educativa, pois compreende a docência como práxis educativa, teórico-prática e unitária. (ANFOPE, 2004).

Vimos que, na complexidade do mundo da escola, há propostas de formação continuada muitas vezes desconexas com as necessidades profissionais dos docentes. Por exemplo, no município de Três Lagoas, há momentos de formação continuada oferecidas pelo Sistema apostilado que a REDE trabalha baseadas muitas vezes nas competências, tornando o espaço escolar e as ações dos seus profissionais fragmentadas, deixando de valorizar o projeto pedagógico da instituição escolar. Nas propostas de formação “por competências” oferecidas pelo governo, há contradições, que se materializam nos programas de formação continuada oferecidos pelo MEC e aplicados pelas secretarias de educação nos municípios. O município de Três Lagoas não foge a essa regra, vejamos alguns programas a seguir:

1.1 A formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil a partir da década de 1990: PCNs, PCNs em Ação e PROFA

A década de 1990 viveu grandes reformulações políticas e econômicas e trouxe ajustes para a educação, em decorrência da intensificação do papel regulador do Estado sobre as questões sociais e educacionais. O sistema educacional sempre esteve atrelado ao sistema econômico e político mundial, e, na década de 1990, os interesses do Banco Mundial continuaram em evidência. (MALLMANN, 2009).

Uma análise dos discursos políticos embutidos nos programas de formação permite-nos visualizar os reais interesses da política educacional. No decorrer da administração dos governantes da década de 1990, passando por Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, pudemos assistir a um governo Neoliberal com discursos de melhoria de qualidade de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério da Educação como proposta de formação continuada de professores vêm carregados de um referencial de qualidade para a educação na modalidade do ensino fundamental em todo o território nacional.

Visando à construção de um novo currículo, os PCN preveem, na formação continuada de professores, a introdução das diversidades regionais, étnicas, religiosas e políticas, com o objetivo de elevar a qualidade de ensino.

Os PCN, em sua edição em 1997, demonstraram ao país seus reais objetivos, por meio das práticas referendadas nesse documento. Para que os seus objetivos fossem atingidos de forma satisfatória, o MEC estabeleceu alguns princípios: autonomia, diversidade, interdisciplinaridade, transversalidade, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, reflexão e planejamento.

Em relação à alfabetização, os PCN evidenciam ser possíveis e mais produtivos alfabetizar com textos, pois, apontam a possibilidade e a necessidade de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores. Houve, entretanto, muitos conflitos em relação à alfabetização a partir de textos, pois os professores ainda não tinham (até hoje não têm) conhecimento da teoria específica dessa nova concepção pedagógica.

As ideias nucleares dos PCNs são: aprender e ensinar, construir e interagir, escolaridade em ciclos (acabar com a repetência), tendo o professor como principal agente das transformações profundas no cenário educacional brasileiro. Quanto aos objetivos, concretizam-se em torno das capacidades dos alunos; da diversidade, cooperação, paz e inclusão, e das competências dos professores. (BRASIL, 1997)

Por meio da análise das ideias contidas nos PCN, é possível ler, nas entrelinhas, que a teoria pedagógica desse documento funde-se na concepção do aprender a aprender. Nesse pensamento, o professor deixa de ser o que ensina, e passa a ser o auxiliador do aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Nesse documento, a abordagem pedagógica é a de promover, na escola, uma cultura de capacitar para adquirir novas competências em busca de novos saberes: “Novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’ num contínuo ‘processo de educação permanente’”. (BRASIL, 1997, p, 34 *apud* SAVIANI, 2008, p, 433).

Para a efetivação das práticas pedagógicas sugeridas no documento, o MEC implanta, no ano de 2000, os Parâmetros Curriculares em Ação. Sua meta era desenvolver a formação dos professores, lembrando que esse programa de formação ancorava-se nas mesmas ideias nucleares dos PCN, como veremos no próximo item.

1.2 Parâmetros Curriculares em Ação

Esse novo programa foi implantado no ano de 2000, visando à formação continuada dos professores. O projeto dos PCN em Ação foi elaborado em módulos de estudo. A metodologia do programa era desenvolvida por meio de apresentação de filmes, leitura de textos para reflexão coletiva para ajudar os professores a elaborar propostas de trabalho para serem aplicadas aos alunos.

A ideia central dos PCN em Ação era favorecer a leitura compartilhada, a aprendizagem em parceria e a reflexão solidária. As políticas de formação foram implantadas em parceria com as universidades e secretarias de educação.

O programa em estudo propôs-se favorecer o desenvolvimento profissional dos participantes para que pudessem desenvolver seu potencial de adaptação à realidade. O sucesso da escola, nesse programa de formação de professores, era “medido” pela capacidade de seus profissionais para se apropriarem dos conceitos básicos, buscando aprender a aprender e a reaprender sempre. (SAVIANI, 2008).

Os módulos que o MEC encaminhou para os Estados distribuir foram destinados aos coordenadores de grupo, que eram escolhidos pelas secretarias de educação para a aplicação correta dos mesmos. No que diz respeito à

“Alfabetização: Alfabetizar com textos”, estavam contidos os principais temas a serem abordados:

Concepção de ensino e aprendizagem; concepção de alfabetização; concepção de texto; evolução da escrita alfabética; processos de leitura; papel da interação entre alunos; metodologia de resolução de problemas; orientações didáticas para a alfabetização; procedimentos de leitura de textos utilizados pelos alunos que ainda não sabem ler: ajuste da leitura de textos conhecidos à escrita e combinação de estratégias de leitura; gêneros de texto adequados ao planejamento de atividades de alfabetização; formas de organização de conteúdos. (BRASIL, 2000 p. 21).

Esses temas foram alicerçados em procedimentos que deveriam ser seguidos conforme o manual do módulo, por meio de estratégias de trabalho coletivo, análise do próprio processo de alfabetização, análise da evolução da escrita dos alunos e análise de situações didáticas da alfabetização com textos. (BRASIL, 2000).

O Programa investiu nos coordenadores de grupo, pois, como aliados, teriam condições de colocar em prática uma meta do MEC, balanceando, assim, as situações conflituosas entre os educadores e sua formação.

Todos os participantes dos estudos recebiam, ao final de cada módulo, um certificado de participação, de acordo com a carga horária estudada. Os PCN em Ação foram destinados a todos os professores do ensino fundamental. A ênfase da formação nesse documento foi conferida à troca de experiências entre os participantes, bem como à melhoria na qualidade do ensino fundamental como um todo. Objetivo impossível de concretizar, pois elevar a qualidade de ensino requer planejamento detalhado e específico a todas as áreas da educação, e não apenas uma estratégia isolada de formação docente.

O MEC percebeu, entretanto, que ainda havia a necessidade de criar um programa de formação continuada especificamente aos alfabetizadores, pois persistiam, entre os educadores, algumas dificuldades para ensinar as crianças a ler e escrever nessa nova concepção preconizada pelos PCN. Foi então que o MEC implantou o Programa de Formação de Alfabetizadores/PROFA aos alfabetizadores do país, que descrevemos a seguir.

1.3 Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA)

Em 2001, foi implantado pelo MEC o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA). O Programa, alicerçado em pesquisas que oferecem uma

compreensão diferente e talvez mais aprofundada do processo de alfabetização, foi desenvolvido para os professores alfabetizadores. Foi também esse Programa de formação que desencadeou mudanças na maneira de se trabalhar a alfabetização, à medida que suas bases encontravam-se no trabalho investigativo realizado e coordenado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. O PROFA foi destinado a todas as pessoas que se dispõem a alfabetizar crianças, jovens e adolescentes:

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos. Embora seja destinado em especial a professores que alfabetizam, é aberto a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização. Por se tratar de um curso que aborda especificamente o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, não substitui programas destinados ao trabalho com outros conteúdos da formação profissional. (BRASIL, 2001, p. 20).

O PROFA foi estruturado em três módulos, compostos por unidades. Os três módulos são acompanhados por um conjunto de programas de vídeo que documentam atividades de leitura e escrita, especialmente de alfabetização. Os estudos com o material do PROFA resumem-se em cinco atividades para cada módulo. São três atividades permanentes, isto é, que acontecem em todos os encontros de forma semelhante, e duas atividades complementares, às vezes realizadas em casa, como forma de autoavaliação.

O Módulo 1 tratava de conteúdos de fundamentação relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. O principal objetivo desse módulo era demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é o resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aluno sobre as características e o funcionamento da escrita. Segundo esse programa, o processo conceitual sobre os fundamentos da escrita deve passar primeiramente pela teoria estudada pelos professores para posteriormente ser realizado com o aluno. (BRASIL, 2001).

No Módulo 2, são discutidas situações didáticas de alfabetização. O objetivo é demonstrar que a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto.

O Módulo 3 também focaliza as situações didáticas e seu objetivo é apresentar e discutir (outros) conteúdos de língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização. O PROFA, marcado por um discurso metodológico, emprega uma linguagem de natureza instrucional e preconiza a criatividade, a autonomia e o exercício da cidadania. (BRASIL, 2001). A metodologia utilizada nos módulos é bem representada no enunciado a seguir, que enfatiza a necessidade de coerência entre a metodologia do curso e as práticas desenvolvidas em sala de aula:

[...] a coerência entre o modelo de formação (pelo quais os professores aprendem) e o modelo de ensino e aprendizagem que é o conteúdo de sua formação. Os professores experimentam o que, do ponto de vista metodológico, lhe é sugerido como necessário e bom para seus alunos – práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, de valores democráticos, do exercício da cidadania. (BRASIL, 2001, p. 5).

Segundo o documento PROFA (BRASIL, 2001), esse programa procura ampliar a competência profissional do alfabetizador diante da mudança daquilo que se configura como “uma mudança de paradigma na alfabetização”. Essa mudança demonstra ao professor que ele precisa ter competência de adaptação e de regulação conforme a necessidade do mercado de trabalho.

O PROFA propõe estudos para que o professor seja atuante e articulador de situações de aprendizagem. Os módulos registram que a tarefa do professor é:

Aprofundar o conhecimento sobre a natureza das atividades de alfabetização pautadas na reflexão sobre a língua e sobre propostas metodológicas de resolução de problemas; - melhorar a capacidade de planejar produtivamente o trabalho pedagógico de alfabetização com textos, compreendendo como os conceitos de alfabetização e letramento se traduzem nas situações de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2001, Módulo 1, Unidade 1, Texto 1, p. 1).

Em nossa concepção, o PROFA desenvolveu um conceito de alfabetização seguindo os moldes dos PCN e investiu na pedagogia do aprender a aprender.

Essa pedagogia do aprender a aprender renova o enfoque dado às competências e habilidades dos professores bem como dos alunos. Aqui, sinalizamos o enfoque do PROFA baseado nas competências, dos professores e alunos, configurando um projeto neoliberal, que visa à fragmentação e à parcelarização do fazer pedagógico dentro dos espaços escolares. Entretanto, na

justificativa do MEC para a implantação do projeto são usados outros argumentos como forma de justificá-lo.

O que justifica este projeto é principalmente a necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos. Esse conhecimento didático, que se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva, construída a muitas mãos e em diferentes países. (BRASIL, 2001, p. 5).

No município de Três Lagoas, o PROFA foi posto em prática por um período de mais de dez anos, entretanto não houve sustentação teórica para assegurar e garantir a prática dos professores, nem tampouco dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, pois vivemos uma educação terceirizada de forma apostilada já há seis anos.

Na esfera federal, no ano de 2005, no governo de Luis Inácio Lula da Silva, foi instituída uma Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica. A finalidade principal dessa rede de formação foi elevar a qualidade de ensino por meio da melhoria da aprendizagem dos estudantes, em articulação com outros órgãos gestores, além da escola, que são as universidades públicas:

Com a finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias. A Rede é formada pelo MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que são parceiros no desenvolvimento e oferta de programas de formação continuada, bem como na implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais. (BRASIL, 2005, p. 6).

A definição dessa política de formação resultou de um amplo diálogo entre as instituições educacionais e o MEC. O objetivo primeiro foi a articulação envolvendo as universidades num processo de formação inicial e continuada.

Essa rede de formação postulada pelo MEC em 2005 teve um formato abrangendo cinco itens: 1) A formação docente no passado recente: concepções e práticas; 2) Base legal para institucionalização de formação continuada; 3) A política da SEB/MEC, a Rede Nacional de Formação Continuada e os Sistemas Públicos de Ensino; 4) A Rede Nacional de Formação Continuada; 5) Leitura Complementar. (BRASIL, 2010)

Nessa rede de formação proposta pelo MEC, incluiu-se a formação inicial àquelas pessoas que não tinham cursado o ensino superior e, para isso, instituíram-se os programas: PROFOMAÇÃO, PROINFANTIL, e PRÓ-LICENCIATURA.

Nos estudos sobre a formação continuada dos professores, observamos que essa tentativa do governo Lula em estabelecer parceria entre as instituições superiores para realizar um trabalho de formação é salutar, pois viabiliza os estudos e o diálogo entre teoria e prática, entretanto há que se investir nos programas de formação para que se aproximem o máximo possível da realidade vivida pelos professores nas escolas brasileiras.

No que se refere aos investimentos do MEC na formação continuada do professor alfabetizador numa concepção de alfabetização e letramento, entendemos ser viável em nossos estudos analisar o Pró-Letramento, pois além de tratar especificamente da temática por nós investigada ele também é aplicado no município de Três Lagoas (MS).

1.4 O Pró-Letramento

O Programa Pró-Letramento foi elaborado pelo MEC no ano de 2005 e possui uma dinâmica de educação a distância e, também, encontros semipresenciais. Fizemos, então, uma breve análise do Pró-Letramento, um programa de formação continuada aos professores alfabetizadores oferecido por meio de parcerias com as secretarias de educação dos municípios a partir do ano 2005. Apresentamos as características do pró-letramento e posteriormente analisamos os módulos de forma separada para especificar os enfoques pedagógicos específicos do componente curricular em destaque.

O Programa é formado por dois livros, sendo um de matemática e o outro de alfabetização e linguagem. Os livros são distribuídos em sete fascículos, e cada fascículo distribui-se em três etapas. No final de cada fascículo, há a quarta etapa, chamada de “Nossas Conclusões”, porque constitui-se como um “fecho” para a exposição do aproveitamento dos encontros, antes de entrar em um novo fascículo. (BRASIL, 2005).

O oitavo fascículo é considerado como complementar, pois aborda a avaliação da aprendizagem em Matemática nos anos iniciais. No módulo Alfabetização e Linguagem, esse fascículo complementar destina-se às questões do

processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, fazendo uma retrospectiva com o tema “história de vida”, a partir de relatos sobre ação desenvolvida pelos professores.

A metodologia prevê estudos semipresenciais. São 120 horas de estudos, distribuídas em momentos grupais e momentos a distância, com atividades individuais. É importante mencionar que os estudos são acompanhados por um tutor e compreendem exercícios a serem desenvolvidos em sala de aula com os alunos e também sugestões para aprofundamento da bibliografia em estudo.

No decorrer dos estudos presenciais, o programa sugere o registro dos estudos por cada participante, pois, ao adentrar no outro fascículo, faz-se uma retomada do anterior, de modo que é bom ter em mãos os registros para que o aluno não se perca.

Quanto ao tutor, é importante dizer que, segundo o programa, no módulo de Matemática, “Ele tem a função de possibilitar a mediação entre o estudante e o material didático do curso, ou, ainda a de facilitador de aprendizagem ou animador” (BRASIL, 2008, p. 14).

O tutor também tem momentos de preparação para conduzir os encontros. Os momentos de estudo com o tutor acontecem com as especificidades de uma rede, que se articulam às especificidades de um contexto amplo, estadual e nacional.

O módulo de Matemática contou com a parceria também da Universidade Federal do Espírito Santo. Esse módulo propõe um “programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental”. (BRASIL, 2008, p. 7).

Segundo a política do Pró-Letramento, “Uma política de formação implica ações efetivas, no sentido de melhorar a qualidade de ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional dos professores”. (BRASIL, 2008, p. 8).

É importante mencionar aqui que o objetivo explícito dessa política pública na educação é melhorar a qualidade de ensino, entretanto somos conscientes de que, para melhorar a qualidade de ensino, é preciso investir em vários campos sociais e não tão somente nesse segmento da educação.

Segundo Souza (1993, p. 23), numa pesquisa realizada no estado de São Paulo a respeito da formação continuada, demonstrou-se que os cursos de

formação oferecidos aos professores vêm carregados do discurso da melhoria da qualidade de ensino, porém “A argumentação de investir em formação continuada destinada ao professor para melhoria da qualidade de ensino é o argumento da ‘incompetência’”.

É importante observarmos, no entanto, que, para melhorar a qualidade de ensino, é preciso mais investimentos em outras áreas da educação e não somente por meio de cursos aos professores. Além disso, há que se discutir também a qualidade dos programas de formação continuada oferecidos pelo MEC e seus parceiros, que investiram numa concepção de formação baseada em práticas escolares voltadas aos usos sociais cotidianos. Importa acrescentar que o melhor lugar para investir nessa categoria é dentro do seu ambiente de trabalho, por meio de troca de experiências, bem como a partir de suas reais necessidades e realidades. (NÓVOA, 2000; KLEIMAN, 2001).

No programa Pró-letramento, os estudos são realizados em local estranho à sala de aula, pois aglutina diferentes professores de toda a rede municipal e somente depois, no decorrer dos estudos individuais, são aplicados na sala de aula. O entrecruzamento dos diferentes saberes apreendidos na escola por todos seus segmentos é um processo vital para o desenvolvimento profissional e conseqüentemente de envolvimento qualitativo na educação pública e de camadas populares. Podem-se garantir essas ações na escola por meio do estabelecimento conjunto da proposta pedagógica da instituição, bem como do cumprimento legal de formação continuada em serviço.

Kleiman (2001, p. 47) alerta-nos, no entanto, para o fato de que

[...] as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas, acredito, são mais profundas, pois, são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar.

Entendemos que o letramento profissional transita pela formação do professor e seu desenvolvimento cotidiano no local de trabalho, mediante o reconhecimento de que o professor encontra-se em constante formação e a comunicação coletiva entre seus pares se faz necessária, podendo assegurar sua formação para o trabalho. (KLEIMAN, 2001).

As formas de letramento profissional devem ser planejadas pela escola de modo que atendam às necessidades da atuação do professor. Portanto, por outro lado, não há contribuições para melhorar a prática didática do professor, qualquer outra crítica não é bem vinda, pois, isso leva a um desmerecimento do trabalho docente.

No módulo sobre Linguagem, a parceira com o MEC foi a Universidade Federal de Minas Gerais. Os sete fascículos apresentados nesse módulo são: “Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento”, “Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação”, “A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino”, “A Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura”, “O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos”, “O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões”, “Modos de Falar/Modos de Escrever”, “Formação de Professores: Fundamentos para o Trabalho de Tutoria” e o fascículo complementar que perfaz o caminho dos relatos de história de vida.

Os autores do Pró-Letramento explicam a forma como o material se apresenta para a leitura:

Nas duas primeiras unidades deste fascículo, a apresentação será feita por meio de verbetes, ou seja, comentários resumidos ou bastante sintéticos, de forma parecida com as apresentações de enciclopédias ou dicionários, para facilitar a localização de conceitos e proporcionar maior autonomia de leitura (BRASIL, 2005, p. 09).

Os conceitos desenvolvidos nesse programa são língua e ensino de língua, alfabetização, letramento, ensino da língua escrita. É destaque nesse estudo o comprometimento em articular, simultaneamente na ação pedagógica, a alfabetização e o letramento.

Os eixos para o trabalho com a língua escrita nesse programa são cinco, dando ênfase a: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos e o desenvolvimento da oralidade.

Segundo orientações dadas pelo Centro de Alfabetização e Letramento (CEALE), situado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os processos de alfabetização devem ocorrer nos três primeiros anos do ensino fundamental, com alunos de seis, sete e oito anos de idade. No fascículo referente à avaliação, constam as orientações preconizadas pelo CEALE, especificamente no que se

refere às matrizes de referência para a avaliação diagnóstica realizada pelos professores alfabetizadores.

O programa de formação Pró-Letramento encontra-se dividido em três eixos. No primeiro eixo, fundamentam-se a alfabetização e o letramento; no segundo, a aquisição do sistema de escrita; no último, a leitura e a produção de textos.

A concepção pedagógica do programa Pró-Letramento fundamenta-se em epistemologias distintas, predominando o construtivismo e a alfabetização em uma perspectiva de letramento. As teorias apresentadas no programa são justapostas: há fascículos que, ao mesmo tempo, se fundamentam na psicogênese da língua escrita e se baseiam na sistematização dos processos de alfabetização e na importância da mediação nos processos de ensino e aprendizagem. Os autores não se limitam apenas a uma abordagem teórica; eles procuram transitar por outras possibilidades conceituais. (ALFERES, 2009).

O programa de formação em estudo apresenta-se nos moldes do CEALE, cujos informes demonstram um caminhar bastante profícuo em relação à alfabetização e ao letramento. Nos anexos do livro, observa-se uma variedade de exercícios dentro dos padrões da matriz apresentada, com a utilização de diversos gêneros textuais que circulam na sociedade cotidianamente.

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) preparou o fascículo três, denominado “A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino”. Nesse fascículo, revela-se a questão do tempo em sala de aula, pois percebe-se que o professor preocupa-se muito com o tempo que ele tem para realizar tantas sugestões de atividades propostas e planejadas para aquela série em que está trabalhando.

Os autores desse módulo discutem o tempo dedicado às leituras na sala de aula, bem como o quê, como e quando leem. Discutem, também, o tempo dedicado à escrita e, finalmente, reservam um espaço para o planejamento como tomada de decisão pelo professor em relação àquilo que ele realmente pretende desenvolver em sala de aula.

Nesta análise, reportamo-nos ao que Kleiman (2001) enfatiza quanto ao letramento profissional dos alfabetizadores: a importância do planejamento e a sua coerência ao traçar os objetivos propostos.

O programa propõe uma dinâmica com o livro didático, de maneira que seus conteúdos sejam complementados com um filme, uma música ou uma atividade de que a sala esteja precisando e que não esteja contemplada naquele livro. Observemos o que dizem os autores do Pró-Letramento (BRASIL, 2005, p. 23): “A maneira como o usamos faz diferença no trabalho pedagógico, o livro didático não se traduz como o planejamento em si, ele pode vir a compor parte desse”.

Essa reflexão deve emergir no momento em que o letramento profissional do alfabetizador vier a contemplar sua sala de aula, atender realmente às necessidades dos seus alunos, pois, quando o professor está planejando, ele está tomando decisões a respeito daqueles alunos reais que ele tem em sala, e não naqueles alunos em que os autores dos livros didáticos estavam pensando quando o fizeram.

No município de Três Lagoas MS, o Programa foi implantado no ano 2009 e encontra-se em fase de troca dos módulos, pois foram distribuídos a dois grandes grupos e, enquanto um grupo cursava o módulo de Matemática, o outro grupo cursava o módulo de Alfabetização e Linguagem. Isso ocorreu no primeiro semestre deste mesmo ano; no segundo, está ocorrendo o revezamento, de modo que todos os professores serão contemplados pelos dois módulos, totalizando 120 horas entre os estudos presenciais e à distância.

Uma questão bem discutida entre os coordenadores pedagógicos das escolas é quanto ao público-alvo, pois esse programa é destinado apenas aos professores titulares das salas do ensino fundamental; o coordenador pedagógico não pode participar dos estudos, entretanto é esse profissional que acompanha todo o trabalho pedagógico da escola.

É oportuno mencionar que esse critério da não participação do coordenador pedagógico no curso demonstra um trabalho individualizado, lançando a obrigação dos processos de ensinar e aprender apenas sob a responsabilidade do professor, tornando a escola compartimentada e dificultando a parceria e a realização de um projeto educativo comum e colaborativo.

As perspectivas desse programa em estudo é que o MEC (2008, p. 7) e seus parceiros “esperam ter contemplado um pouco da diversidade de formação e da realidade das escolas do nosso país”. Os objetivos, nos dois módulos, estão voltados à melhoria da qualidade de ensino e ao oferecimento de suporte à ação do professor dos anos iniciais, bem como propor diferentes situações que incentivem a

reflexão e a construção dos conhecimentos, além de contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada.

Quanto ao tratamento dos resultados obtidos nos processos de ensino e aprendizagem, o documento analisado segue as normativas do documento nacional do SAEB, valorizando os estágios das competências determinadas nesse documento. Importa lembrar que os resultados fornecidos pelo SAEB não são nada animadores; ao contrário, comprometem a qualidade da educação brasileira.

Assim. Acreditamos que os processos de formação de professores devem estar voltados para uma atividade reflexiva e investigativa nas ações de sala de aula realizadas pelos professores e estar em sintonia com os estudos de uso dos professores em suas salas de aula. (KLEIMAN, 2001).

A formação continuada não pode ser realizada apenas em ambientes alheios à história de vida do profissional; é preciso levar em conta os lugares do trabalho, a escola e a formação inicial de cada profissional alfabetizador. Se a formação continuada se restringir aos cursos, palestras, seminários, atualização de conhecimentos e técnicas, ela não se fortalecerá, o que requer uma tomada de atitude pelos governantes, pois a experiência vivida e descrita aqui, sugere mudanças.

É preciso levar em conta também o processo histórico de produção e disseminação do conhecimento. No processo de formação continuada, é muito importante a construção conjunta dos saberes historicamente construídos e não apenas transmitidos aos professores. A formação continuada pode considerar o professor como sujeito da ação pedagógica, valorizando suas experiências pessoais, o conhecimento teórico e os saberes da prática.

É preciso propiciar aos professores em formação a reflexão sobre suas práticas, que devem partir das teorias apresentadas, em consonância com as trocas frequentes com os pares, com pesquisadores e professores de outras instituições, criando possibilidades de mudanças no atual quadro educacional apresentado no país.

Deve-se permitir que o professor se torne um investigador capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e compreender que mister se faz o enfrentamento de estudos continuados, pois a profissão professor requer tal empenho e compromisso diariamente.

Esta análise defende que o Programa Pró-Letramento é uma das medidas que veio disseminar a proposta do MEC e tentou incutir nos professores a importância do trabalho em parceria. Essa é apenas uma das ações propostas pelo MEC, pois há outras ações que fazem parte desse programa em rede e que se preocupam tanto com a formação inicial do professor quanto com a formação continuada.

Reconhecemos, entretanto, a importância de a escola ter a iniciativa de apresentar uma proposta de formação aos professores da sua comunidade em que o projeto formativo esteja de acordo com seu projeto político pedagógico. Assim, deve partilhar de práticas sociais situadas, tanto dos alunos quanto dos professores e da comunidade escolar, levando em conta a importância de executar práticas coerentes com a teoria.

Para a melhoria da qualidade do ensino, é necessário o encaminhamento de uma série de outras ações, que ultrapassam a formação continuada dos professores: a valorização dos profissionais da educação, a melhoria de infraestrutura tão urgente às escolas, a garantia de construção de propostas curriculares com a valorização dos professores, o respeito ao projeto político pedagógico realizado nas escolas com seu próprio cenário identitário e consistente nas comunidades de ensino e nas escolas, a utilização dos resultados obtidos por meio de avaliações para o planejamento de estratégias de intervenção com a participação do coletivo das escolas, entre outras medidas curriculares profícuas e demandadas na própria escola. (SAVIANI, 2008).

Para que possamos aprofundar as discussões a respeito da questão “Como o letramento profissional pode contribuir ou influenciar as práticas pedagógicas dentro das salas de aula dos três primeiros anos do Ensino Fundamental nos momentos de ensino e aprendizagem?”, passemos ao próximo capítulo deste trabalho, cujo propósito é discutir a diferença entre alfabetização e letramento, sob a égide dos conceitos de letramento profissional.

2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LETRAMENTO PROFISSIONAL: ALGUMAS PALAVRAS, NOVOS CONCEITOS

O objetivo deste capítulo é discutir as diferenças entre alfabetização e letramento, bem como apresentar o conceito de letramento profissional. Além disso,

refletimos sobre como o letramento profissional pode contribuir para as práticas pedagógicas e quais suas relações com os processos de ensino.

Partimos do princípio de que essa temática poderá trazer contribuições aos professores que ainda não conseguem traduzir o conceito de letramento como uma dimensão teórica e prática fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem nos limites das classes de alfabetização.

Para facilitar a leitura do capítulo, tratamos cada item de forma separada: contextualizamos a alfabetização antes e depois da década de 1980; na sequência, abordamos o letramento e as necessidades surgidas para a criação da nova palavra; por fim, conceituamos o letramento profissional na docência.

2.1 A alfabetização: entre linhas, pontos e letras

As questões ligadas à alfabetização têm sido alvo de muitas discussões entre os estudiosos. Segundo Cagliari (2007, p. 53),

quem inventou a escrita inventou como ler e escrever porque a escrita é questão social, não é uma questão escondida: é uma questão aberta na sociedade. A alfabetização começou no momento em que o sistema de escrita foi inventado. Por isso todo sistema de escrita tem uma chave de decifração. Tem regras de decodificação. O segredo da alfabetização está aí: é saber como se lê e como se escreve.

É, pois, importante entendermos o que é alfabetizar. Para o autor, quando o aluno aprende a ler, conseqüentemente ele vai escrever porque adquire saberes relacionados à oralidade e à escrita. Então saber ler ou seja, compreender como um determinado sistema de escrita se organiza, ter a chave que possibilita decifra-lo pré-requisito para ser alfabetizado.

Quando se trata do conceito de alfabetização é preciso pensar, conforme aponta Amaral (2005, p, 75), que o conceito de “alfabetização” muda ao longo do tempo porque é um conceito socialmente construído. Cook-Gumperz (1991, p, 56), por outro lado, afirma que “alfabetização é um conjunto de habilidades técnicas”. Kramer (2001, p. 98), por sua vez, entende que “Alfabetizar não se restringe à decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo [...] a alfabetização é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola”.

Dessa forma observamos que há entre os estudiosos desse tema que a alfabetização é um processo contínuo e que precisa de um olhar específico e crítico do professor, no sentido de conseguir ensinar as crianças a ler e escrever.

Soares (2003, p. 91) assim define alfabetização: “é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita”.

Com os conceitos de alfabetização acima descritos, vimos que, de toda forma, a alfabetização passa por um processo de ensino e de aprendizagem e, para isso, requer conhecimentos específicos de quem vai alfabetizar, conhecimentos que perpassam as linhas, os pontos e as letras.

Até os anos de 1980, os problemas nodais dos processos de alfabetização eram tratados como ligados tão somente às questões de método. (LEITE, 2005). A grande ênfase na alfabetização até esse período era sobre qual o melhor método para que os alunos pudessem dominar o código escrito. De forma geral, a crença era de que primeiro precisava-se ensinar esse código e posteriormente os professores deveriam ensinar os alunos a usá-lo, o que, muitas vezes, não se concretizava.

Tendo em vista a importância que, naquele momento, os métodos para alfabetizar detinham nas discussões pedagógicas, faz-se relevante apresentá-los, ainda que brevemente.

As abordagens metodológicas tradicionais para alfabetizar, grosso modo, dividem-se em dois grandes grupos: os chamados métodos sintéticos e os nomeados como analíticos.

Os métodos sintéticos pressupõem que os estudos da leitura e da escrita partam da unidade menor que a palavra, portanto é a compreensão da leitura e da escrita iniciando-se pela sílaba, pela letra ou pelo som. Devemos ter claro que os métodos sintéticos subdividem-se em: alfabéticos, fonéticos ou fônicos e silábicos. Pelo método do tipo alfabético, o aluno aprende a letra isoladamente, juntando as vogais às consoantes, forma a sílaba e posteriormente junta as sílabas em palavras e, por fim, forma o texto. (CAGLIARI, 2007). No método sintético do tipo fônico, o aluno parte do som das letras, unindo o som da vogal ao som da consoante e pronunciando a sílaba formada. Faz-se uma correspondência entre a oralidade e a grafia das sílabas e palavras estudadas, quer dizer, o destaque do som da letra

pronunciada em consonância com a grafia. No tipo silábico, o aluno, para aprender a ler e escrever, parte da sílaba para formar as palavras. A aprendizagem é restrita à formação de palavras por meio das sílabas estudadas. (CAGLIARI, 2007; MORTATTI, 1994).

Os métodos analíticos, por outro lado, partem da unidade maior – tais como palavras, frases ou textos - para iniciar o processo de alfabetização. Os métodos analíticos subdividem-se em:

- a) palavração: este método parte da palavra. Existe aqui a preocupação de que vocábulos apresentados tenham seqüência tal, que englobam todos os sons da língua e as dificuldades sejam sistematizadas gradativamente. Depois da aquisição de determinado número de palavras, formam-se as frases;
- b) sentencição: esse método parte da frase para depois dividi-la em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas;
- c) conto, estória (global): esse método é composto de várias unidades de leitura que apresentam começo, meio e fim. Em cada unidade, as frases estão ligadas pelo sentido para formar um enredo, havendo uma preocupação quanto ao conteúdo que deverá ser do interesse da criança. (MACHADO, 2007, s/p).

Nos métodos analíticos, o ensino inicia-se por meio de sentencição, palavração ou até mesmo por meio de palavras-chave e, algumas vezes, acaba nas sílabas, no mesmo lugar de onde se originou o método sintético.

Na década de 1970, exatamente em 1974, 1975 e 1976, Ferreiro e Teberosky (1999) realizaram uma pesquisa em Buenos Aires, Argentina, estendendo-se até a Espanha, com crianças em fase inicial de aprendizagem da escrita. Segundo Weisz (1999), antes da publicação da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, as discussões a respeito da alfabetização giravam em torno dos métodos de ensino. A pesquisa da psicogênese deslocou a atenção central do ensinar para o aprender. Outra questão importante que marcou essa teoria foi que, anteriormente, para a criança aprender, deveria passar por um período de prontidão para a alfabetização – ela deveria ter pré-requisitos para aprender a ler –ao passo que, nessa concepção teórica, fica demonstrado que a problemática central dos processos de alfabetização é de natureza conceitual.

A partir dos anos de 1980, emergem variados questionamentos a respeito da alfabetização no Brasil, entretanto dessa vez as questões eram levantadas a partir de como as crianças aprendiam e quais concepções psicológicas e pedagógicas poderiam clarear e aprimorar os estudos e pesquisas nessa nova vertente da alfabetização.

As contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), por meio das pesquisas realizadas sobre a psicogênese da língua escrita, proporcionaram grandes mudanças a respeito da concepção da alfabetização. Esse novo enfoque construtivista abriu caminhos para a concretização de muitas propostas de alfabetização no Brasil.

A perspectiva da teoria construtivista permitiu à sociedade conhecer uma outra concepção para os estudos sobre como os alunos aprendem e o que é necessário que o professor conheça para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Rego (1986, p. 5), a proposta construtivista incumbe o professor de realizar intervenções diante das hipóteses dos alunos:

A proposta construtivista influenciada pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) e pelos modelos de leitura propostos por Goodman (1967) e Smith (1971) defende uma alfabetização contextualizada e significativa através da transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula e considera a descoberta do princípio alfabético como uma consequência da exposição aos usos da leitura e da escrita que devem ocorrer de forma reflexiva a partir da apresentação de situações problema nas quais os alunos revelam espontaneamente as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita, cabendo ao professor o papel de intervir de forma a tornar mais efetiva esta reflexão.

Em contrapartida, de nada adianta detectar as hipóteses e intervir sobre o que os alunos não sabem; não basta identificar o problema dos alunos que não aprendem; é preciso saber que atitude devemos tomar e que ação realizar diante dessas dificuldades dos alunos; entendemos que para alfabetizar o professor precisa dominar certos conhecimentos que não se restringem apenas em conhecer técnicas e ter conhecimentos linguísticos para poder ensinar.

A escrita vem carregada dos significados culturais que constituem o contexto histórico e social. Por outro lado, o uso da escrita na sociedade surge pelas necessidades coletivas e individuais. Tudo isso bem como as concepções de escrita suscitaram mudanças no ensino. Os PCN preconizam o ensino a partir do texto. O objetivo é que os alunos construam ou produzam significados daquilo que leem e escrevem. (LEITE, 2005). Entretanto, defendemos que a relação entre alfabetização e letramento é crucial nesse processo de ensino e de aprendizagem.

A partir dos anos de 1980, em decorrência dos diversos movimentos realizados pelos professores no Brasil – já mencionados no primeiro capítulo –, as concepções de leitura e de escrita tomaram novos rumos entre os estudiosos e

ambas passaram a ser encaradas como processos sociais, de interação em diversos setores e segmentos da sociedade, nos grupos sociais compostos pelas famílias, igrejas, grupos de amigos e escolas.

Em face de uma nova realidade social e das novas exigências quanto ao uso da leitura e da escrita, o termo “alfabetização” tornou-se insuficiente para representar as novas práticas que seriam necessárias na escola. Surgiu então o termo “letramento”. Isso, entretanto, leva a uma certa confusão pedagógica que acaba por descaracterizar o processo de alfabetização na prática, levando ao que Soares (2003) chamou de “desinvenção” da alfabetização.

Devido ao fato da grande importância dada aos processos sociais de leitura e escrita e da necessidade destacada pela literatura educacional, acabou-se por descuidar do processo de aquisição da aprendizagem da escrita enquanto uma tecnologia e que, portanto, demanda, a aprendizagem de determinadas técnicas.

A alfabetização, para se concretizar, precisa de um ensino sistemático, uma série de ações pedagógicas pensadas e planejadas para esse fim. Ninguém se alfabetiza apenas olhando alguém ler ou escrever; é preciso de uma estratégia, na prática, selecionada para esse fim. Kleiman (2005).

2.2 O letramento: entre riscos e rabiscos, a letra, a palavra e o contexto.

Muito se fala entre os estudiosos sobre a questão do letramento. Mas, afinal, de onde surgiu esse termo? Os Estados Unidos foram o precursor nos estudos do letramento; pouco depois da segunda guerra mundial, esse novo tema chegaria ao Canadá, bem como a vários países da Europa, como Inglaterra, França e Bélgica, que observaram muitos jovens e adultos que, embora alfabetizados, não conseguiam ler no cotidiano; não conseguiam lidar satisfatoriamente com as demandas sociais da escrita. Os dados estatísticos desses países não demonstravam compatibilidade em relação à situação real de analfabetos entre a população:

Uma pesquisa recente mostra, na Inglaterra, que 13% de adultos na faixa dos 23 anos de idade afirmam ter dificuldades para ler e/ou escrever. Na Bélgica, em 1983, estimou-se o número de analfabetos na casa de cem mil indivíduos adultos. No Canadá, ainda na década de 1980, o número de analfabetos foi estimado em 24%, sendo 28% em Quebec. A França, que sempre teve o sucesso de seu sistema de ensino reconhecido

mundialmente, registrou, na mesma época, o número alarmante de 9% de analfabetos entre sua população adulta (STERCQ, 1993).

A palavra “letramento” surgiu na busca de se registrarem os usos e as funções da escrita nos processos sociais da escrita. O termo “letramento” difere de “alfabetização”, uma vez que esta ainda é conceituada como o processo de ensino e aprendizagem do código escrito. Os usos feitos da leitura e da escrita são determinantes sociais e, portanto, têm valor e significado específicos para cada comunidade em específico (STREET, 1999. Tradução nossa).

A história do surgimento do termo no Brasil é destacada por Soares (2004 p. 8).

a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – illetrisme, literacy e illiteracy – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – apprendre à lire et à écrire, reading instruction, emergent literacy, beginning literacy –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, por razões que tentarei identificar mais adiante, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização. (SOARES, 2004, p, 8)

No Brasil, os estudos do letramento iniciaram-se mais efetivamente na segunda metade da década de 1980. A área do conhecimento pioneira nesses estudos foi a Linguística Aplicada, entretanto diversas outras áreas têm pesquisado sobre o tema, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a história, a pedagogia entre outras.

O mais significativo dos estudos do letramento no Brasil é, sem dúvida, o de Paulo Freire, cuja profunda obra é um esforço incessante de fazer dos indivíduos, no ato da alfabetização, também cidadãos conscientes dos seus direitos. A obra de Freire se consolida nesta perspectiva, entretanto, o autor nunca usou o termo letramento, contudo a sua essência é semelhante.

No início dos anos de 1990, os estudos do letramento tenderam a posicionar-se dentro de um enfoque ideológico, já contemplado nos escritos de Street, acima citado, para quem o modelo de letramento ideológico é essencialmente político, porque envolve relações de ordem e poder entre as pessoas. Nesse sentido, as relações de poder ultrapassam os muros da escola e caminham pelas diferentes histórias de vida das pessoas. A instituição escola, sobretudo a pública de camadas populares, pode

conduzir práticas de alfabetização concomitantes com as de letramento. Dessa forma, alfabetizar letrando constitui-se em um fazer político-pedagógico, função imprescindível da escola.

As ponderações de Kleiman (2005), quando responde ao questionamento “É preciso ensinar o letramento ou podemos desenvolver práticas pedagógicas capazes de ensinar a ler e escrever?”, são, a nosso ver, reflexivas:

Basta ensinar a ler e escrever? Basta, sim! Quando se ensina uma criança um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está “em processo” de letramento. Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas, em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana. (KLEIMAN, 2005, p. 5).

Comungamos com as ideias de Kleiman quando enfatiza que não se ensina letramento; ele acontece por meio de estratégias e práticas de ensino que utilizam a escrita para se comunicar em todos os setores da vida humana e não somente na escola. Soares (2001) reforça que uma pessoa que faz uso da leitura e da escrita pertence à sociedade letrada. Em outras palavras, considera-se letrado o indivíduo que consegue interagir satisfatoriamente e solucionar problemas na rotina em sua casa, ao manusear rótulos de embalagens, propagandas televisivas, jornais, até no seu contato com as várias faces de uma rotina diária nas ruas, lendo os slogans de lojas, propagandas em *outdoors*, marcas de roupas, propagandas de lanchonetes e linhas de ônibus. Alfabetizar, por outro lado, segundo a autora, implica conduzir o sujeito à aquisição do código da leitura e da escrita. Isso significa que codificar e decodificar (códigos, letras e fonemas) são processos que devem ser ensinados.

Soares (2001) adverte, no entanto, que não se deve permanecer apenas nesse estágio, e sim desenvolver, de forma concomitante, a alfabetização e o letramento. A autora esclarece que letramento é “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. (SOARES, 2001, p. 39).

Nessa perspectiva, podemos compreender que a diferença entre a alfabetização e o letramento encontra-se nos modos de condução das aprendizagens e dos ensinamentos diários em sala de aula. Kleiman (2005) afirma que, quando um indivíduo está participando de atividades que promovam a alfabetização, ele está em processo de letramento, contudo a pessoa pode estar

utilizando práticas sociais letrada para resolver situações da sua vida e não ser considerada alfabetizada.

Kleiman (1999, p. 19) conceitua letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Vê-se, portanto, que o letramento está inserido na vida cotidiana das pessoas: elas usam e praticam o letramento em diversos contextos sociais. Assim, surge a necessidade de questionarmos: é possível na escola alfabetizar letrando?

Compreendemos que alfabetizar valorizando apenas o contexto social das práticas de letramento bem como alfabetizar valorizando apenas os métodos, destacando os sons e as grafias das palavras de forma descontextualizada, não são práticas satisfatórias para a formação de leitores e escritores autônomos.

Acreditamos que a escola pode incorporar, em seus projetos, passeios pelos *mundos de letramento*⁵ desenvolvendo processos de alfabetizar e de letrar de forma conjunta, enfatizando as duas formas, tanto a das significativas práticas sociais da escrita, como a iniciação da alfabetização por meio de um método que traga bons resultados de aprendizagem às crianças, conforme afirma Soares (1985, p. 9):

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o **caminho** para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; **descaminhos** serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita. (Grifos da autora).

Embora haja muitos professores equivocados a respeito dos usos e necessidades de ensinar codificando e decodificando letras e fonemas, bem como de ensinar os seus usos nas práticas sociais, é imprescindível nesse momento que, ainda assim, os professores busquem alternativas que possibilitem a aprendizagem dos seus alunos por meio do alfabetizar letrando.

Essa trajetória não depende apenas do esforço pessoal do professor; isso requer formação continuada no contexto escolar, bem como o aprofundamento de estudos sobre as teorias da alfabetização em concomitância com a prática. Essa

⁵ [...] passeios por diversos ‘mundos de letramento’ para a criança experimentar as diferentes formas de agir, vivenciando as práticas sociais de letramento [...] manuseio ou ‘escaneamento’ de uma revista ou mapa [...] ou, às vezes, o saborear vagaroso de um verso. (KLEIMAN, 2005, p. 56).

alternativa pode ser realizada pelas secretarias de educação já que envolve os vários segmentos da escola.

A reinvenção da alfabetização citada por Soares (2003) confere aos educadores a oportunidade de recriar, de consolidar práticas que efetivamente surtam resultados, que promovam aprendizagem a todas as crianças e não somente a alguns que já se encontram subsidiados pelos elementos da leitura e da escrita em suas residências.

A concepção de alfabetização com base na teoria construtivista emergiu em diversas áreas, tais como a psicologia, a sociologia, a pedagogia dentre outras. A maioria dos professores com base nas informações recebidas interpretou-a, no entanto, equivocadamente, como um método de ensino: para o aluno aprender a ler, era necessário ensinar por meio do oferecimento de muitos textos que circulam na sociedade, inserindo o aluno no convívio com os materiais de usos sociais. Isso é verdadeiro; o problema é que se desvalorizou o outro lado. Com esse pensamento, criou-se uma desvalorização da existência de um método para ensinar a ler e escrever. Isso se configura como um equívoco, como informa Soares (2003, p. 93):

Absurdo é não ter método na educação. Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos. Só vamos educar os outros se quisermos que eles fiquem diferentes, pois educar é um processo de transformação das pessoas. Se existem objetivos, temos de caminhar para eles e, para isso, temos de saber qual é o melhor caminho. Então, de qualquer teoria educacional tem de derivar um método que dê um caminho ao professor. É uma falsa inferência achar que a teoria construtivista não pode ter método assim como é falso o pressuposto de que a criança vai aprender a ler e escrever só pelo convívio com textos.

Quanto aos caminhos apontados por Soares, vimos que apenas o ambiente alfabetizador, mesmo com muitos materiais de escrita e de leitura, não é suficiente para desencadear aprendizagem nas crianças. Existe uma especificidade no processo de alfabetização, pois não basta que a criança esteja inserida no mundo letrado dentro da escola, se não for orientada sistematicamente para apropriar-se do termo, mas sabemos bem que para alguns, ainda é uma expressão desconhecida, correremos o risco de sermos chamados de incoseqüentes, ou ainda, percorrendo uma trilha no modismo, mas o nosso desejo aqui é apresentar, compreender e discutir o conceito e empregá-lo no contexto da formação inicial e continuada de professores.

Para Soares (2003), é preciso ter conhecimento da especificidade da alfabetização: que a escola tenha claro que se deve criar um movimento de reinvenção da alfabetização, de forma consciente e madura, pois reinventar a alfabetização não significa retroceder ao que já tivemos no passado. Fomos testemunhas, como sujeitos, de que não foi salutar para a formação de um cidadão crítico e autônomo. O ideal é reinventá-la de forma a fazê-la avançar e oportunizar a todos os alunos o domínio da leitura e da escrita de forma crítica e consciente.

Mediante tais descobertas a respeito do letramento, levantamos, no início deste trabalho, alguns questionamentos sobre a participação dos professores em movimentos dentro da escola visando à reinvenção da alfabetização, bem como se o professor pode e deve criar outras formas de alfabetizar letrando e, se possível, quais os tipos de letramentos que o professor deve dominar para desencadear tais práticas.

No próximo item, tratamos do conceito de letramento profissional, cuja abordagem será feita com base nos estudos desenvolvidos por Kleiman (2001).

2.3 Letramento profissional: um novo olhar para a formação

Entre linhas, pontos e letras fomos delimitando nosso estudo, conhecendo e reconhecendo conceitos e concepções sobre o processo de construção da linguagem escrita, nesse caminhar trouxemos para você leitor alguns conceitos e ou conhecimentos, ou pelo menos já visto na leitura sobre alfabetização e letramento.

No entanto, agora ousamos em apresentar e discutir um conceito que para muitos pode parecer pelo menos diferente, mas que para nossa pesquisa trouxe um resultado, ou caminho que marcou a diferença: letramento profissional

Em alguns momentos durante nossa escrita fomos trazendo a expressão “letramento profissional” que abrange outras profissões além da docência; ele pode ser compreendido de acordo com as especificidades de atuação das diferentes profissões. É usada para classificar capacidades específicas na medicina, na engenharia, no direito e nas mais diferentes áreas. Na educação, o letramento profissional na docência abrange “os modos de acesso a conhecimentos que auxiliam a prática profissional”. (ANDRADE, 2004, p. 108).

A formação do professor é motivo de constantes estudos, pois o professor é um fator determinante para desencadear processos de letramento na escola.

(KLEIMAN, 2005). As práticas situadas que o professor desenvolve devem ser significativas e condizentes com a prática social. O professor pode construir práticas sociais situadas inserindo a comunidade dos alunos e professores nos processos sociais de ensino.

Segundo Kleiman (2005, p. 25):

Prática situada refere-se ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência [...] o que significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes serão diferentes segundo as características da situação.

Nessa linha de raciocínio, o professor terá a capacidade de observar, conhecer e decidir sobre o que seus alunos já sabem e o que precisam saber para iniciar o ensino por meio de projetos pautados no letramento. Por exemplo: realizar um levantamento com os alunos sobre os tipos de problemas, ou necessidades do bairro ou na comunidade escolar e realiza a escolha dos tipos de textos a serem escritos e trabalhados na sala de aula, com o objetivo de tornar significativa a produção escrita.

Além de os alunos produzirem uma escrita significativa, todos se envolvem em um projeto político de letramento, pois os problemas do bairro são vistos pelos moradores, inclusive pela escola, e, juntos, podem propor caminhos alternativos para melhorar a vida de todos daquela comunidade.

É importante destacar que a produção escrita vista pelo ângulo do significativo deixará de ser uma escrita apenas por obrigação, ou de faz de conta, ou mesmo apenas para a professora ler e corrigir os desvios encontrados. Pelo contrário, ela terá importância diante do escritor – aluno –, e ele produzirá um texto com um gênero definido segundo a situação exigida e saberá que seu texto será lido ou até apreciado por outras pessoas da comunidade. (KLEIMAN, 2005).

Essa concepção de ensino e aprendizagem requer do professor uma postura de *agente de letramento* – aquele que procura sintonizar os saberes do aluno e da sua comunidade – para, enfim, planejar e desenvolver suas práticas de escrita e de leitura de forma a atender às necessidades de aprendizagem dos alunos:

Agente (de letramento). Uma representação do professor que concebe o letramento como um mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e

capacidades dos seus alunos, pais dos alunos e membros da comunidade com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita. (KLEIMAN, 2005, p. 52).

Para que os professores tenham conhecimento dessa concepção e, conseqüentemente, atuação na prática, valorizando essa postura de agente de letramento, é imprescindível um projeto de formação oferecido aos professores por iniciativa da escola, em parceria com a universidade, fundado na concepção social e política do letramento. O letramento profissional contempla diversas dimensões e, dentre elas, as práticas orais. As práticas orais podem ser vistas como um mecanismo de estabelecer relações interpessoais dentro do contexto escolar possibilitando melhor comunicação e legitimação no entrosamento entre alunos e professores.

Segundo Kleiman (2001, p. 61). “a legitimação deveria ser consequência natural do processo de letramento e formação de professores”. Nessa etapa do letramento profissional, surge a importante estratégia de conquista do aluno pelo professor (e vice-versa), pois é na relação de respeito entre esses sujeitos que emergem as contradições.

Essas contradições são entrelaçadas no decorrer da aula, nos momentos de construção dos conhecimentos, pois, segundo Kleiman (2001), muitas vezes a escola trabalha um texto literário como moralizante. A preocupação em transmitir por meio do texto uma moral da história transforma-o em preconceituoso. Daí surgem as discordâncias entre alunos e professores, pela falta da capacidade de criar momentos de relação interpessoais por meio do respeito às opiniões dos alunos.

É comum observarmos, nas escolas, uma legitimação autoritária por parte do professor em relação aos alunos, causando conflitos e até mesmo prejudicando as relações de aprendizagem. A professora, ao reproduzir um discurso dominante em sala de aula, “diminui” o aluno e não leva em conta as questões sociais do local onde o aluno está inserido. É importante mencionar que a fala do professor pode entrar em choque com a realidade do aluno fazendo-o silenciar. A capacidade de criar e promover relações interpessoais dentro do espaço da sala de aula é fundamental num processo de conquista e de aprendizagem. (KLEIMAN, 2001).

Consciente do fazer pedagógico, o professor precisa construir estratégias de convivência e também metodologias, numa didática que atenda aos objetivos do ensino. Para isso, precisa de “dois tipos de conhecimentos inerentes a sua

profissão: “o professor deve mobilizar os conhecimentos que seus alunos devem adquirir e os conhecimentos que os orientam na ação didática para que a aquisição ocorra” (ANDRADE, 2004, p. 83).

O professor, na condição de representante da cultura letrada, deve estabelecer um limite na supervalorização dos conceitos sobre instituições reconhecidas na sociedade, presente nos textos em livros didáticos. Ele deve provocar reflexões críticas a respeito de certas convenções pré-estabelecidas pela sociedade e permitir discursos embasados em opiniões contrárias.

Enfim, o letramento profissional pode ser traduzido nos espaços de trabalho e no confronto das exigências de comunicação em sala de aula, nos momentos de aprendizagem tão importantes para a fundamentação desse conhecimento e formação do aluno leitor e escritor: “A capacidade de construir relações interpessoais de confiança é um importante aspecto da formação”. (KLEIMAN, 2001, p. 61).

Questionamo-nos, entretanto, aqui: se partirmos do pressuposto de que o letramento é visto por Kleiman (2001) como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, então o letramento desse profissional deve ser desenvolvido entre os educadores no seu local de trabalho e para a profissão, para aquele objetivo específico e em contextos específicos?

A escola é considerada a mais importante das agências de letramento (KLEIMAN, 1999) e, no entanto, ela se preocupa com o modelo autônomo do letramento, tal como discutido por Street (*apud* KLEIMAN, 1999). Nesse modelo, as práticas de letramento subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade.

A escrita, nesse modelo de letramento, é vista como autônoma porque desvincula os contextos sociais e

Da ênfase no funcionamento regido pela lógica decorrem outras características do modelo, dentre as quais destacamos: 1. A correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; 2. A dicotomização entre a oralidade e a escrita; 3. A atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem. (KLEIMAN, 1999, p. 22).

Considerando as características acima descritas, o modelo autônomo de letramento visa à escrita isolada e descontextualizada, como se a escrita representasse um produto pronto e acabado, diferente da oralidade, que se (re)constrói durante a interação social.

É importante tecer aqui o significado do letramento que se contrapõe o modelo autônomo, pois, segundo Street (*apud* KLEIMAN, 1999), o modelo ideológico não só reflete as práticas de letramento e os aspectos culturais, mas também destaca as estruturas de poder numa determinada sociedade.

O modelo ideológico de letramento tem como base a natureza social do letramento e considera a leitura e a escrita como práticas sociais. Kleiman (1999) considera que as práticas de ler e escrever fazem parte de atividades sociais, tais como ler e interpretar uma bula de remédio, compreender um talão de água e luz, entre outros.

Com base no exposto, a leitura e a escrita não são atividades com um fim em si mesmas (como propõe o modelo autônomo de letramento), mas ações linguageiras que servem a um propósito. Nessa escola, como instância formadora, em que os saberes escolares devem ter relação intrínseca com questões concretas da vida dos alunos, é necessário que se produza e ofereça um modelo mais eficaz de letramento.

O conceito do letramento extrapola, portanto, o mundo da escola que ainda considera o indivíduo fechado em si mesmo, isolado do mundo. “A escola como a mais importante agência de letramento” (KLEIMAN, 1999, p. 20) não se preocupa com o letramento como prática social e, pois, tem desenvolvido apenas a prática da alfabetização, na concepção tradicional, por meio da codificação e decodificação de códigos tanto alfabéticos como numéricos, marcando um distanciamento entre a língua oral e a escrita dentro do contexto escolar, polarizando a escrita e obedecendo a alfabetização dominante.

No letramento profissional em estudo, destacamos os modos de acesso aos conhecimentos que os professores podem percorrer para se constituírem em profissionais da educação, valorizados pela docência recheada de saberes pertinentes à sua função de alfabetizador, pois são essas capacidades que tonificam outras formas de letrar dentro do ambiente escolar, extrapolando o modelo autônomo tão marcado nas escolas.

Os estudos realizados por Kleiman especificamente nas salas da EJA demonstraram grandes conflitos entre alunos e professores, em decorrência da falta da capacidade de relações interpessoais. A autora reflete ainda sobre a necessidade de superação de tais práticas:

O conflito constitutivo da comunicação entre professor e aluno na aula de alfabetização de adultos pode vir a ser o elemento transformador quando as práticas discursivas que reproduzem, na sala de aula, práticas sociais dominantes são examinadas a fim de desnaturalizar os pressupostos do modelo de letramento dominante, o modelo autônomo. Somente quando essa prática discursiva for adotada é que poderemos pensar na construção de contextos de aprendizagem. (KLEIMAN, 1999, p. 43).

As práticas discursivas e interpessoais aqui mencionadas referem-se àquelas do cotidiano de grandes grupos não escolarizados, que se inserem nas questões cotidianas da vida tecnologizada e que são forçados a usar alternativas para a escrita, para o cálculo mental, bem como usar escribas para resolverem seus problemas de registros mais emergentes.

Para apreender tais práticas na sala de aula, é imprescindível adotarmos algumas das perspectivas do modelo ideológico de letramento, considerando a pluralidade e a riqueza das diferenças sociais e culturais e utilizando uma pedagogia culturalmente relevante (KLEIMAN, 1999). A pedagogia a que nos referimos encontra-se fundamentada nas capacidades interpessoais entre professor, aluno e objeto de estudo e alicerçada nos fundamentos teóricos e sociais do conceito de letramento.

Compreendemos que os estudos realizados no Brasil sobre a temática “letramento” encontram-se em fase vigorosa entre os estudiosos, pois há diferentes pesquisas cujos enfoques tomam os rumos da educação social, escolarizada ou não.

Os ensinamentos que utilizam o princípio das práticas sociais situadas estão-se alargando por meio das ONGs, associações de moradores, em presídios, comunidades cristãs, hospitais, entre outras instituições, entretanto, no universo escolarizado, isso ainda é uma medida necessária e urgente. A escola é uma das instituições responsáveis por preparar os indivíduos para atuar na sociedade de forma crítica, independente, autônoma, sendo capazes de transformá-la e não simplesmente adequar-se a ela.

Vislumbramos, por meio desta pesquisa, a contribuição aos professores para que possam atuar como formadores de cidadãos, por meio dos estudos no universo do letramento profissional. O tema do letramento profissional é ainda incipiente no mundo científico. Apesar dos inúmeros estudos sobre formação de professor, não há muitas pesquisas seguindo a particularidade das dimensões do letramento, tema que aglutina as capacidades de atuação do professor.

É oportuno mencionar que esse profissional tem recebido, da mídia em geral, e do MEC, constantes críticas a respeito da sua formação, suas leituras, suas produções escritas e seus movimentos em prol de melhores condições de trabalho.

Segundo Batista (1998), as críticas manifestas pela imprensa em relação ao professor ser um não leitor ou não escritor estão atreladas ao baixo grau de letramento dos docentes, revelado em situações sociais advindas da exposição de erros nas suas escritas, como ocorreu durante uma greve em São Paulo. Ele cita como exemplo algumas escritas desses profissionais que foram parar na mídia, como forma de evidenciar seus problemas de formação: “Escolas ditas gratuitas”, “bode espiatório”, “são seres humanos com grande chance de virar bixo”.

Por outro lado, buscando questionar essa representação das professoras alfabetizadoras que é divulgada pela mídia, Kleiman (2001, p. 41) levanta a questão de que muito se fala publicamente sobre o professor alfabetizador, produzindo uma imagem negativa, senão estigmatizada, cuja representação:

É a de um sujeito com falhas sérias nas suas capacidades para ler e escrever: alega-se que ela não é plenamente letrada. Nos textos da imprensa nos últimos cinco anos (cf. Guedes-Pinto 2000 e neste volume) encontraremos o retrato de uma mulher que não é competente naquilo que deve fazer para exercer sua profissão: alega-se que a professora não sabe escolher um bom material didático, que é incapaz de escrever um parágrafo em prosa corrente, que comete erros básicos de ortografia e concordância quando escreve que não tem o hábito de leitura, que não gosta de ler.

Segundo a autora, a professora alfabetizadora é retratada e caracterizada como alguém sem condições de exercer seu trabalho. Concordamos, portanto, com Kleiman (2001, p. 43), para quem:

[...] a questão do letramento da professora deveria ser analisada da perspectiva de práticas contextualmente situadas, próprias dos estudos do letramento, ou seja, a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita **para** o trabalho e **no** contexto do trabalho, levando em consideração,

portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar.

Kleiman (2001) comenta que a classe dominante considera que as leituras dos clássicos são o ponto de referência para qualificar os professores e questiona por que não escolhem outros profissionais pelas leituras que eles fazem e por que apenas os professores são analisados e avaliados pelo que leem.

É, portanto, conflituosa a questão da formação do professor alfabetizador, pois se espera desse profissional uma postura e um conhecimento diferenciados e desvinculados da sua vivência e da sua formação pessoal. O professor carrega suas marcas históricas de formação pessoal concomitantes ao seu desenvolvimento profissional, que foi construído dentro de um contexto político voltado aos interesses dominantes, sem a preocupação de um projeto sério de formação aos professores, conforme descrito no capítulo 1 deste trabalho.

É imprescindível realizar uma análise crítica das práticas observadas na sala de aula, considerando a perspectiva histórica da formação do professor, bem como as possibilidades de atuação no espaço escolar, com o exclusivo objetivo de contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, respondendo à questão principal feita no início dessa pesquisa: Como o letramento profissional pode contribuir ou influenciar as práticas de sala de aula?

Para melhor explicitar aos leitores as respostas a esse problema, apresentamos a seguir a configuração teórico-metodológica da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Buscando atender ao compromisso de investigar, pelo princípio da fidedignidade, dados envolvendo seres humanos e questões pertinentes às ciências humanas, a pesquisa desenvolvida está inserida no campo das pesquisas qualitativas e se apresenta como descritiva, porque

[...] preocupa-se e evidencia o processo e não tão somente os seus resultados [...]; a coleta de dados serve como análise vital na investigação, pois, os seus significados são analisados de forma indutiva, processo rico da abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, pp. 47-51).

Nesta perspectiva de coleta de dados por meio da descrição de significados numa abordagem qualitativa, vimos enriquecer a análise dos dados obtidos na pesquisa.

A metodologia utilizada orientou-se por uma abordagem etnográfica, cujas origens encontram-se no campo da antropologia e, pois, configura-se como pertinente a pesquisas na área da educação. Muitos pesquisadores estão dando ênfase nessa abordagem pelo grande número de contribuições que vem oferecendo à educação. Para Leininger (*apud* GUALDA; HOLGA, 1997, p. 411),

a etnografia, no seu sentido mais amplo, pode ser definida como um processo sistemático de observar, detalhar, descrever, documentar e analisar o estilo de vida ou padrões específicos de uma cultura ou subcultura, para aprender o seu modo de viver em seu ambiente natural

Conforme a citação, a etnografia, por envolver um processo contínuo e sistemático de observação e convivência com crenças, práticas e valores primordiais de uma determinada comunidade, permite-nos compreender melhor suas especificidades, tão salutares para o desenvolvimento da pesquisa.

A abordagem etnográfica oferece suporte para a pesquisa de campo, pois é na convivência entre o sujeito pesquisado e o pesquisador que se criam laços de entendimento e de empatia.

Procuramos desenvolver três passos para a coleta de dados. O primeiro consistiu em análise bibliográfica dos temas “formação do professor” e “letramento profissional”, seguida de análise documental da Proposta Didática da SEMEC. O

segundo restringiu-se à observação de aulas. O terceiro compreendeu entrevistas com três professoras alfabetizadoras, cujas aulas tinham sido objeto de observação.

Buscamos a interação por meio das observações de aula no ambiente alfabetizador, ao longo de um semestre, período durante o qual a pesquisadora conviveu prolongadamente no espaço escolar, ora observando aulas, ora acompanhando os planejamentos – escolha de atividades –, ora entrevistando as professoras. Essas estratégias foram aproximando o pesquisador dos sujeitos observados de forma natural, como prevê a concepção teórica da pesquisa qualitativa.

No processo de observação das atividades realizadas em sala de aula, foi imprescindível certo distanciamento do pesquisador para que se efetivassem com fidedignidade a coleta dos dados e sua posterior análise.

Enfim, a pesquisa do tipo etnográfico mostrou-se importante nesta pesquisa, à medida que seu formato permite ao pesquisador apropriar-se das interpretações da ação no campo escolar. Esse posicionamento teórico e epistemológico da etnografia é que nos conduziu à opção por esse método.

Segundo Lüdke e André (1995), a abordagem etnográfica propicia um grande leque de procedimentos para coletar dados, oportunizando maiores informações para analisar o fenômeno estudado. Dentre esses procedimentos, decidimos coletar os dados por meio das observações de aulas e das entrevistas.

As entrevistas realizadas pelo pesquisador aos seus sujeitos são de fundamental importância, pois trazem à tona ideias, sentimentos, realidades e cumplicidades entre pesquisador e pesquisados. (ZAGO, 2007). Entendemos que mister se faz essa cumplicidade entre os sujeitos da pesquisa, pois a convivência possibilita uma maior aproximação do pesquisador com a realidade social pesquisada. Segundo a autora, as entrevistas proporcionam uma relação de confiança entre os sujeitos e o pesquisador, ação indispensável numa abordagem etnográfica. Nessa perspectiva, o pesquisador também se torna vulnerável a questionamentos dos pesquisados, o que acentua a interação.

Não podemos deixar de mencionar que o uso da entrevista justifica-se, ainda, pela necessidade de preencher algumas lacunas (dúvidas e situações obscuras) configuradas no decorrer das observações de aula, em especial quanto às dimensões do letramento profissional observadas em sala de aula, pois a oralidade

é uma das dimensões do letramento profissional e, nas entrevistas, emergem atos de linguagem muito importantes para análise.

Durante a pesquisa realizada, por ter sido fundamentada no tipo etnográfico, a pesquisadora vivenciou, ouviu e dialogou com os pesquisados, tendo a oportunidade de conhecer suas histórias de vida, seus valores comunicativos e sociais, num período longo; enfim, a pesquisadora teve a oportunidade de fazer parte da cultura vivida naquele espaço educativo.

Ainda, quanto aos procedimentos ou técnicas de coleta de dados, importa esclarecer que foram realizadas trinta observações de aulas nos três primeiros anos do ensino fundamental, análise de documentos que regem a educação do município e entrevistas. Esse conjunto de ações permitiu a obtenção de muitos dados e de uma grande gama de artefatos para refletirmos sobre as situações concretas de letramento profissional nas salas de alfabetização.

Para as observações, primeiramente procuramos a direção da escola e solicitamos o horário das aulas nas três salas a serem pesquisadas e, com o horário em mãos, escolhemos as aulas de língua portuguesa, com 4 aulas ininterruptas, uma vez por semana em cada sala. Dessa forma, permanecíamos presentes na escola três vezes por semana, visando conviver com os demais eventos realizados..

As observações de aulas ativeram-se aos componentes de língua portuguesa, especificamente os de alfabetização, com o intuito de analisar as práticas de letramento e as práticas de alfabetização realizadas nos anos iniciais. A observação em sala de aula teve o olhar da pesquisadora voltado às três dimensões do letramento profissional, analisando se há influências nos momentos de alfabetizar e letrar.

As trinta observações em sala de aula mencionadas foram realizadas no primeiro semestre letivo do ano de 2010 com dez aulas em cada uma das salas dos três primeiros anos do ensino fundamental. Tendo optado pelas observações, levamos em consideração o que ensinam Lüdke e André (1995, p. 25): “[...] a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso suscita a importância de um planejamento delineado especificamente à observação do pesquisador em interação com os sujeitos da pesquisa”.

O planejamento foi dedicado especialmente aos aspectos a que iríamos direcionar o nosso olhar. Dentre os quesitos planejados para as observações, estavam a oralidade letrada do professor em relação aos alunos e aos conteúdos

ensinados, bem como as questões relacionadas ao letramento, a alfabetização e ao letramento profissional.

Sobre a escola escolhida, é necessário informar que essa escolha não foi aleatória, a seleção deu-se como locus da investigação porque, dentre as catorze escolas pertencentes à rede municipal, era a que tinha o maior número de professores dos três primeiros anos do ensino fundamental concursados, com pós-graduação e com experiência profissional com mais de cinco anos, variáveis consideradas como pré-requisitos para a escolha dos sujeitos.

Levamos em conta tais critérios na escolha da escola a ser realizada a pesquisa por considerarmos, em forma de hipótese, que a estabilidade funcional, o tempo de serviço e a escolarização seriam variáveis significativas para a conceituação, pelos sujeitos pesquisados, de letramento e alfabetização, bem como para o desenvolvimento de suas práticas de alfabetização e letramento.

Tomamos os três primeiros anos como objeto de nossa pesquisa porque acreditamos ser nestes os primeiros contatos das crianças com a alfabetização, pois, conforme o CEALE da UFMG, são esses os anos que promovem a alfabetização diretamente aos alunos da faixa etária de seis, sete e oito anos sem desvios de idade série.

3.1 O contexto da investigação

A instituição escolhida para a realização da pesquisa pertence à Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, cidade do Estado do Mato Grosso do Sul. A contextualização da escola torna possível melhor compreender o diálogo entre as práticas pedagógicas observadas dentro de um contexto educacional amplo.

Escolhemos, para a realização da investigação, uma escola que contemplasse em seu quadro docente, os três professores dos anos iniciais que fossem efetivos, com experiência profissional com mais de cinco anos e que tivessem pós-graduação em nível de especialização.

Ao recebermos da Secretaria Municipal de Educação a relação situacional de todos os professores, identificamos duas que cumpriam os requisitos estabelecidos por nós, entretanto, numa delas, havia uma professora em licença gestante, e, em seu lugar, uma professora substituta, o que a excluía, em face dos critérios por nós definidos.

A escola contemplada possui, em seu espaço físico, 14 salas de aula. No período matutino, duas são de atendimento integral à educação infantil, duas salas de 1º ano, duas salas de 2º, uma de 3º, duas de 4º ano e duas de 5º, três salas de educação infantil com atendimento de quatro horas. No período vespertino, é utilizado esse mesmo espaço físico, mas com outras turmas de alunos e professores diferentes.

Além das salas de aula, a escola conta com uma sala da direção, uma secretaria, uma cozinha, um refeitório, uma sala de informática, uma quadra de esportes com cobertura, espaço em que sempre ocorrem as festividades realizadas pela escola e pela comunidade, bem como uma sala de professores ampla. Nessa sala, atua também a equipe pedagógica. A escola ainda possui um amplo pátio para a recreação dos alunos.

São ao todo, nos dois períodos de funcionamento, vinte e oito professores atuantes em sala de aula, dois professores de Educação Física, dois de Artes e dois de Língua Inglesa. A escola possui uma diretora e uma diretora adjunta não atuante⁶, duas coordenadoras pedagógicas e um monitor de informática.

A escola pesquisada situa-se em um bairro de periferia da cidade de Três Lagoas. O bairro está situado a sete quilômetros do centro da cidade, com casas de alvenaria, de madeira, com uma arquitetura modesta, além de um hotel com arquitetura moderna. Nesse bairro, o comércio existente restringe-se a bares, açougue, minimercado, bicicletaria e uma mercearia. Algumas ruas são asfaltadas e não há esgoto no subsolo; ainda persiste esgoto a céu aberto. Há, duas vezes na semana, a coleta de lixo realizada pela prefeitura municipal. Aparentemente, é um bairro calmo, pois há crianças soltando pipas, brincando de bola nas ruas e várias pessoas caminhando e conversando descontraídas. Percebe-se a presença de algumas igrejas evangélicas, uma igreja católica e uma escola pertencente à Rede Estadual de Ensino.

A comunidade escolar, no segmento pais dos alunos, apresenta, de acordo com o que consta no Projeto Pedagógico da escola, uma renda mensal média de dois a três salários mínimos, com famílias da classe baixa e média-baixa. O nível de escolaridade dos pais é de 60% com o ensino médio, 20% séries iniciais do EF, 10%

⁶ Na Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, as diretoras adjuntas atuam somente nas escolas com tipologias A e B, determinadas pelo número de alunos matriculados: acima de 1000 alunos, tipologia A; acima de 750 alunos, tipologia B; acima de 500, tipologia C.

analfabetos e 10% ensino superior. Nas reuniões de pais e mestres, há um percentual de 50% de presença dos pais, pois a maioria trabalha fora, o que dificulta sua participação nas reuniões na escola. Segundo o documento, os pais participam de outros eventos realizados pela escola, tais como os esportivos, as festas juninas e julinas, dia das mães, dia dos pais, dia das crianças, gincanas, entre outros.

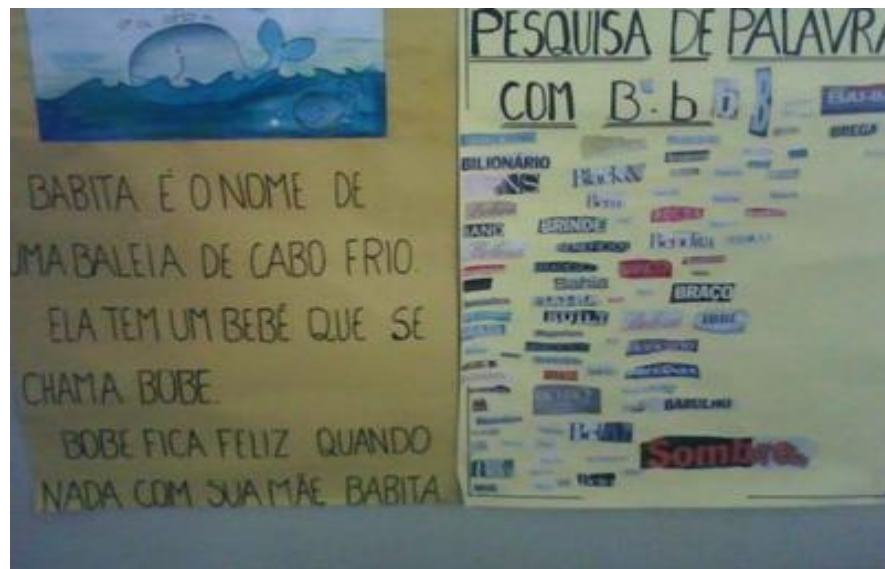
As crianças são em sua maioria monitoradas por irmãos, avós ou outros, pois os pais trabalham fora. São crianças ativas, espertas, correm, brincam, conversam e se expressam bem, além de se apresentarem, em geral, bem vestidas e bem cuidadas, com algumas exceções de crianças que se apresentam sem os devidos cuidados de higiene e aparência física.

As crianças possuem, em suas casas, alguns recursos tecnológicos, como a televisão e o rádio; há, em todas as residências, energia elétrica e água encanada, entretanto poucas crianças possuem computador. A escola é vista pelos pais como uma instituição importante para a contribuição no desenvolvimento intelectual dos filhos. (Projeto Político-Pedagógico da Escola).

3.2 As observações

Cada sessão de observação durou em média quatro horas e, em cada sala, frequentava uma média de 25 a 28 crianças. O ambiente observado na sala do 1º ano é bem iluminado com a luz solar e com lâmpadas fluorescentes; suas paredes, com decoração colorida, contêm cartazes com a relação nominal dos alunos, as letras do alfabeto, os numerais, um calendário e outros com textos já trabalhados.

Fotografia 1. Pesquisa de palavras com B. b



Fonte: Cartaz exposto na sala do 1º ano Escola Municipal Cora Coralina⁷

Na sala do 2º ano, o ambiente é pouco iluminado, pois, ao seu redor, existem muitas árvores causando sombras na sala de aula e as luzes não são suficientes para iluminá-la adequadamente. Há as letras do alfabeto nas paredes, bem como os numerais; a sala está decorada com alguns cartazes formando um pequeno jardim. As carteiras estão enfileiradas. Há um armário, uma lousa e a mesa da professora. Na sala do 3º ano, as carteiras estão enfileiradas, a iluminação é boa, estão dispostos nas paredes alguns trabalhos dos alunos, com produção de textos, e decoração confeccionada pela professora.

⁷ O nome da escola pesquisada é fictício.

Fotografia 2. Cartaz ilustrado com os personagens de Maurício de Souza



Fonte: Decoração confeccionada pela professora do 3º ano da Escola Cora Coralina

Optamos por registrar, no diário de campo, todas as ações realizadas pela professora bem como pelos alunos e por anexar, neste trabalho, todos os textos trabalhados em sala de aula, e algumas atividades que consideramos marcantes na aula para interpretar os textos no ambiente alfabetizador.

Descrevemos sucintamente, no anexo, as aulas observadas, registrando a sessão, a atividade observada e a duração da aula.

3.3 Conhecendo os sujeitos

Na tentativa de melhor conhecer os sujeitos observados no decorrer da pesquisa, optamos por apresentar o perfil das professoras contemplando sua formação acadêmica, idade, preferências profissionais, entre outros dados. As três professoras participantes desta pesquisa possuem pós-graduação em nível de especialização, todas fazem parte do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação e possuem mais de cinco anos de experiência profissional na área educacional.

A professora Lu, do 1º ano, fez Pedagogia; a professora Lica, do 3º ano, cursou Geografia na UFMS e, posteriormente, Pedagogia; a professora Te, do 2º ano, é graduada em Pedagogia e também cursou Letras. As três professoras

possuem pós-graduação. A primeira fez pós em Metodologia do ensino superior, a segunda, em Séries iniciais e Educação Infantil; a terceira fez pós em Linguística.

Nas entrevistas, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco da história de formação dos sujeitos observados. Perguntamos o que elas gostariam de dizer a respeito da sua formação profissional. As respostas foram instigantes:

- Eu acredito que eu progredi bastante na universidade, lá eu tive uma base, meus estágios, mas, eu saí ainda faltando alguma coisa. Eu ainda não era uma educadora e foi através dos cursos que eu fiz e dentro da minha sala de aula com a ajuda dos meus colegas de trabalho que eu adquiri a experiência do profissional que eu tenho hoje. (Professora Lu - 1º ano).
- Sou uma professora que no início me formei em geografia na UFMS, depois devido a minha prática pedagógica de sala de aula, fiz pedagogia e me especializei nas séries iniciais e na educação infantil. (Professora Lica - 3º ano).
- Me lembrei agora do meu pai. Ele teve quatro mulheres e ele sempre falou que suas filhas pelo instinto maternal, elas deveriam ser professoras e assim se fez, todas nós somos professoras. Só teve uma que não se contentou em ser só professora e foi fazer psicologia. Eu comecei como todo mundo tinha o fundamental, o colegial, aí me casei, depois, eu voltei, fiz o magistério, era o que a cidade onde a gente morava dispunha. Mas, era também, o que eu gostava. Depois, eu fiz letras, pedagogia, pós em letras, depois, pós em pedagogia nas séries iniciais. Parei. Tive minhas filhas. Meu sonho era ser doutora em língua portuguesa, mas, não deu. Quem sabe ainda né? Quando me aposentar. (Professora Te - 2º ano).

É importante conhecer as histórias de formação dos sujeitos, pois esses dados são reveladores da atuação docente: “O professor é a pessoa; e uma parte importante do professor é a pessoa”. (NÓVOA, 2000, p. 15). Comungamos com o autor quando analisamos as narrativas das professoras, pois sua narração do passado remete ao pensamento de Nóvoa (2000, p. 58):

Uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o fato de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até ao presente que nos leva até um modelo mais transformacionista, mais ‘construtivista’ da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente.

A narração da professora Tê no relato sobre as vontades de seu pai parece sugestivo, à medida que nos conduz a imaginar que a professora já estava predeterminada a seguir a profissão das outras irmãs, por serem mulheres. Já a professora Lu acentuou em sua fala um discurso acadêmico-político de formação de professores, sugerindo a “distância” entre os estágios realizados durante o curso de

formação na universidade e a prática efetiva em sala de aula que as coisas se clarearam a respeito dos conhecimentos profissionais que ela tem hoje. Embora não deixe explícitas as lacunas teóricas na formação, porque ela as silencia, e o fato de que a teoria e a prática não caminharam juntas naquele processo, o dizer da professora acaba por significar exatamente isso ao expressar que “foi através dos cursos que eu fiz e dentro da minha sala de aula com a ajuda dos meus colegas de trabalho que eu adquiri a experiência do profissional” (e não na universidade).

Quanto à professora Lica, do 3º ano, cursou Pedagogia não por escolha, mas por necessidade profissional, por entender que a prática profissional não pode desvincular-se da formação teórica.

O perfil dos nossos sujeitos denota o retrato histórico da educação brasileira, marcado por conflitos desde a escolha da profissão. Os caminhos metodológicos percorridos por nós, tanto nas observações de sala de aula como nas entrevistas, possibilitou-nos estabelecer relações entre os dados empíricos coletados e a história de vida dos sujeitos.

Apresentamos, no próximo capítulo, a análise dos dados, lembrando que nos distanciamos da realidade observada procurando nos aproximar do referencial teórico para garantir a fidedignidade.

4 TRILHANDO ANÁLISES: O DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Neste capítulo, dedicamo-nos à análise dos dados coletados à luz das teorias estudadas, fazendo o possível diálogo entre a bibliografia pertinente ao tema em questão – as práticas de letramento e o letramento profissional – e a prática observada, tomando a escola como lócus de construção de saberes e as práticas de alfabetização e letramento e o letramento profissional como aspectos formadores.

No primeiro momento, realizamos a análise documental da Proposta Didática da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Três Lagoas, MS, onde a pesquisa foi realizada, e, ao mesmo tempo, observamos a organização didática das aulas dos professores cujas aulas foram observadas. Posteriormente, realizamos a escolha de quatro categorias de análise, tentando nos aproximar das questões que emergiram do material empírico em mãos. As categorias eleitas vêm ao encontro da temática em estudo: 1) proposta didática x sistema apostilado; 2) as práticas de alfabetização; 3) as práticas de letramento e 4) letramento profissional.

Importa esclarecer que a proposta didática preconizada pela Secretaria de Educação contém os subsídios teóricos em que as professoras alfabetizadoras embasam suas práticas de sala de aula. Procuramos valorizar os dados quantitativos juntamente com os qualitativos para obtermos maior fidedignidade nas análises.

4.1 A Proposta Didática da Secretaria de Educação e Cultura do Município e organização didática da aula

A proposta didática da SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura – do Município de Três Lagoas (MS) foi elaborada no ano de 2002 pela equipe técnico-pedagógica da Gerência de Educação, denominação que recebeu a Secretaria de Educação no mandato de 2000 a 2003. O documento possui uma apresentação, introdução e os componentes curriculares distribuídos ao longo da proposta, separados por bimestres. Em cada componente curricular, encontra-se registrada a “Visão da Área”. As páginas da proposta didática não se encontram enumeradas, entretanto está encadernada e assinada pela gerente de educação do período em que foi elaborada.

Na apresentação do documento, está registrado que a confecção da proposta foi o resultado da participação e sugestões dos professores, pedagogos e técnicos de cada área expressa no conjunto da proposta, que se encontra alicerçada nas ideias e princípios básicos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. (BRASIL, 1997).

O documento foi elaborado com o objetivo de reformular uma proposta didática elaborada pela equipe pedagógica da gestão política anterior (TRÊS LAGOAS, 2001). É importante mencionar que a outra proposta continha os encaminhamentos metodológicos e a atual proposta não contempla esse item.

Na introdução do documento analisado, encontra-se estabelecido que, além dos encaminhamentos curriculares registrados na proposta, é importante que cada professor desenvolva os conteúdos atitudinais aliados a noções e conceitos. Assim, a proposta está desprendida do termo “conteúdos”, pois prioriza, nesse momento, além das capacidades cognitivas, as outras capacidades relacionadas a atitudes, valores e normas, demonstrando aí a nova política de educação. (TRÊS LAGOAS, 2001).

Destaca-se, no documento, a importância da flexibilidade da proposta, permitindo adequação curricular de acordo com as necessidades e interesses do aluno e exigências da escola dentro do contexto: “Há uma conscientização expressiva de que os alunos aprendem melhor quando os conteúdos apresentam significado e propósito a eles.” (TRÊS LAGOAS, 2001, s/p).

A proposta sugere, ainda, que o professor seja capaz de conduzir aprendizados significativos em seus alunos indo além do que está estabelecido no documento: relacionando conteúdo e método de ensino, envolvendo-se em outros conhecimentos de diferentes áreas (psicológica, social) e na análise de práticas de ensino.

A proposta didática em análise divide-se em dois volumes. O primeiro contempla a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental; o segundo, as séries finais. Nas séries iniciais, contemplam-se a educação infantil e 1ª a 4ª séries do EF. Nas séries finais, estão as séries de 5ª a 8ª⁸.

Limitamo-nos a analisar o que se refere aos três primeiros anos do que é hoje o ensino fundamental de nove anos, esclarecendo, porém, que o primeiro ano não

⁸ O documento analisado PD da SEMEC de Três Lagoas (MS) utilizou, até o ano de 2010, o termo “série”. Em 2011, a proposta didática foi reformulada, substituindo “série” por “ano”.

foi contemplado na proposta original e só se formalizou no ano de 2008, sendo confeccionado posteriormente por outra equipe da Secretaria de Educação, que mencionaremos adiante.

Com a implantação, pelo MEC, do ensino fundamental de nove anos, a proposta didática foi reformulada ganhando um anexo com as diretrizes específicas para o 1º ano da rede municipal de Três Lagoas (MS). Neste anexo registram-se os componentes curriculares separados, entretanto difere da proposta original a divisão dos bimestres, pois, nesta é anual e não bimestral conforme a primeira. Percebe-se aqui já a visão equivocada em relação ao primeiro ano do EF de 9 anos. Esse primeiro ano do Ensino Fundamental deveria ser pensado como um momento importante no processo de escolarização e em sintonia com os anos seguintes. Entretanto, na proposta da SE ele transforma-se em apêndice o que reflete, de certa forma, a realidade vivida na rede em relação ao trabalho desenvolvido nesse ano.

Cabe destacar aqui que nossa análise se restringe apenas ao ensino no componente curricular de Língua Portuguesa, em face da necessidade de recorte para definir o objeto de pesquisa. Considerando que a proposta foi baseada nos princípios dos PCN (BRASIL, 1997), o componente de Língua Portuguesa aponta para o desenvolvimento das habilidades:

Ouvir/Falar, Ler/Escriver. Essas habilidades encontram-se intimamente ligadas a atividades lingüísticas (atividades de linguagem) epilingüísticas, (desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a linguagem) e metalingüísticas (construção conjunta com os alunos das noções, relações e concertos com que se opera na teoria do texto e na teoria gramatical). (TRÊS LAGOAS, 2001).

Os conteúdos de língua portuguesa estão divididos em quatro eixos:

1. Linguagem oral. 2. Práticas de leitura, 3. Práticas de produção escrita e 4. Análise e reflexão sobre a Língua. Os objetivos de Língua Portuguesa estão distribuídos de forma que ao longo do ano os alunos tenham vivenciado e experimentado situações de aprendizagem criativas, desafiadoras de acordo com a faixa etária de cada série valorizando os conhecimentos prévios dos alunos. As competências comunicativas devem ser aperfeiçoadas tornando os alunos leitores e escritores competentes dos vários tipos de textos relacionados ao seu contexto. (TRÊS LAGOAS, 2001).

Nos registros sobre a “Visão da Área” de Língua Portuguesa, valoriza-se a questão de o ser humano ter sua essência voltada para a comunicação e ter

buscado cada vez mais os recursos para se comunicar de forma eficiente. Com o surgimento da tecnologia e sua expansão informacional, é necessária uma política educacional voltada para esse padrão, sem desvincular-se da língua materna, pois é “a linguagem (lugar de interação humana) responsável por possibilitar transmissão de informações, estabelecendo entre os sujeitos relações com o mundo”. (TRÊS LAGOAS, 2001, s/p). Segundo a proposta didática em análise, os PCN consideram a relação entre o ensino e a aprendizagem na escola como resultado de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.

4.1.2 Linguagem oral

Para o primeiro ano, especificamente, a proposta estabelece, para a língua oral, três dimensões: prática de leitura, produção escrita e análise linguística.

Na língua oral, aglutinam-se vivências em situação comunicativa, envolvendo expressão verbal e não verbal: expressão de opiniões; relatos de observações; conversas; reprodução oral de jogos verbais (trava-línguas, adivinhas, quadrinhas, poemas e parlendas); dramatização; narração de histórias mantendo a característica original. Ampliação do vocabulário. Para as representações orais coletivas, a orientação é o respeito pelas ideias dos outros e dos turnos de fala.

No segundo e terceiro anos, os eixos temáticos apresentam-se como linguagem oral, prática de leitura, prática de produção e análise e reflexão sobre a língua. Na linguagem oral, destaca-se a participação nas diversas situações de intercâmbio social, contando experiências e sabendo ouvir; exposição oral de canções; planejamento de atividades; contação de histórias.

Analisando as descrições da proposta didática quanto à linguagem oral, consideramos, na esteira de Soares (2001, p. 17), que é importante indagarmos como podem ser trabalhadas as relações entre linguagem, educação e classe social, numa escola que pretenda estar realmente a serviço das camadas populares e que papel têm essas relações na definição de metodologias adequadas ao ensino da língua materna.

Segundo a autora, a linguagem é responsável pelos mitos de fracasso escolar entre as classes desfavorecidas, pois a variedade linguística usada pelas camadas populares é, em geral, diferente da linguagem socialmente prestigiada, mas não inferior, nem deficiente. (SOARES, 2001, p. 16). Ao garantir a língua oral como um

conceito a ser trabalhado nas salas de aula da Rede Municipal de Ensino, a proposta do município prioriza o valor da oralidade nos desempenhos pedagógicos do aluno, enriquecendo as possibilidades de comunicação e de construção da linguagem escrita.

Dessa forma, a escola possibilita, aos alunos de camadas populares, um conhecimento convencional da norma socialmente reconhecida. Essa é uma atitude política da escola, pois representa um compromisso com a luta contra as desigualdades sociais tão presentes em nosso meio.

O documento analisado apresenta a linguagem oral como um eixo temático fundamental na construção das práticas de ensino e de aprendizagem, entretanto percebemos nele a ausência do como fazer, isto é, os procedimentos metodológicos, pois os professores podem ter dúvidas quanto a como proceder na prática ao desenvolverem as questões referentes à oralidade dentro de um contexto significativo, conforme expresso na introdução da proposta didática ora em discussão.

É importante salientar que os professores encontram algumas dificuldades em desenvolver um trabalho pedagógico seguindo apenas os eixos propostos nessa diretriz, sem as sugestões metodológicas, bem como sem conhecimento dos conceitos básicos da teoria proposta. No caso da oralidade, não foi oferecida uma formação continuada aos educadores sobre os eixos citados na proposta nem tampouco um estudo sobre a oralidade letrada do professor como uma dimensão do letramento profissional.

Com base nas ponderações de Soares (2001), entendemos que, embora seja imprescindível o trabalho com atividades de desenvolvimento ou aprimoramento da oralidade na escola, essa é uma tarefa complexa na prática, pois o professor poderá utilizar outros recursos para desenvolver a atividade, não atingindo os objetivos planejados na proposta.

4.1.3 Prática de leitura: usos em práticas sociais

A prática de leitura está distribuída de forma a garantir, no primeiro ano, leituras de textos apoiados na linguagem verbal e visual, tais como:

Listas, cartazes, bilhetes, contos, poemas, fábulas, letras de músicas, trava-língua, adivinhas, parlendas, documentos (certidão de nascimento), imagens (fotografias, obras de arte, rótulos e embalagens). Alfabeto: forma, tamanho, e nome das letras. Localização de elementos na composição da modalidade textual trabalhada. Valorização da leitura como fonte de informação e prazer. (TRÊS LAGOAS, 2001).

No segundo e terceiro anos, a proposta apresenta, na prática de leitura, os seguintes conceitos:

Leitura: linguagens não verbais (desenhos, logotipos, símbolos etc. [...])
 enredamento (narrativas, contos, fábulas, histórias em quadrinhos, etc. [...])
 informativo: (jornais e revistas, bilhetes e cartas, livros didáticos e enciclopédias, dicionários, contos de água, luz e telefone etc. [...])
 instrucional (bulas de remédios, receitas culinárias, regras de jogo, etc. [...])
 convencimento: (propagandas, cartazes, anúncios, outdoors etc. [...])
 memorização: (quadrinhos, parlendas, trava-línguas, adivinhas, piadas, lista de nomes, etc. [...])
 leitura intensiva envolvendo as estratégias de seleção, antecipação e verificação acerca do texto. Obs.: A leitura desses textos deverá estar associada à leitura do alfabeto. (TRÊS LAGOAS, 2001).

A proposta dos conceitos e conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores e alunos em sala de aula está contemplando o letramento em todos os sentidos, pois promovem os usos cotidianos de práticas sociais, conforme ensinam Soares (2001) e Kleiman (2001). As práticas de leitura apresentadas na proposta pressupõem a formação de indivíduos aptos a atuar na sociedade conforme suas necessidades e com habilidades de resolver os problemas mais urgentes do cotidiano.

4.1.4 Produção escrita: práticas significativa no cotidiano

No eixo produção escrita para o primeiro ano, destacam-se registros em diferentes situações como fonte de informação e aprendizagem:

Letras, sílabas, palavras, frases. Utilização das letras do alfabeto compreendendo o princípio alfabético. Formação de hipóteses sobre a escrita do sistema alfabético. Produção de texto individual e coletivo usando o conhecimento de que dispõe: nomes, listas, bilhetes, parlendas, letras de músicas, fábulas, contos e quadrinhos. Produção de texto observando: unidade temática, seqüência lógica e clareza das idéias, direção do sistema de escrita. Traçado das letras, imprensa e bastão. Relação fonema e grafema. Noções de pontuação e paragrafação. Valorização e respeito pela própria produção e a do outro. (TRÊS LAGOAS, 2001).

No segundo e terceiro anos, a proposta de prática de produção escrita sinaliza a utilização de letras móveis para escrita de:

Listas diversificadas (nomes dos alunos, nomes de personagens, títulos de contos lidos, nomes de ingredientes, quadrinhas, trava-línguas, cantigas, poemas, parlendas, em atividades individuais e coletivas). Escrita espontânea de textos lidos pelo professor e/ ou em outras situações. Produção coletiva de bilhetes, cartas, cartões, convites, histórias, poemas, anúncios, slogans, cartazes, etc... Exploração dos aspectos lingüísticos: grafia das palavras uso de parágrafos, de maiúsculas, minúsculas, pontuação. (TRÊS LAGOAS, 2001).

Refletindo sobre os conceitos abordados nos anos iniciais do ensino fundamental, é nítida a valorização para práticas letradas, enquanto os conceitos e noções específicos para a realização da alfabetização estão bem restritos e registrados de forma bem tímida. É importante destacar que, com a chegada do construtivismo no estado, na década de 1990, provocou inúmeros equívocos por parte não somente dos professores, mas também por técnicos da Secretaria de Educação em apostar muitas sugestões em práticas de letramento⁹, esquecendo-se de uma parte fundamental do processo de escolarização, que é a alfabetização.

A escola, na condição de instituição específica para ensinar a ler, a escrever e a exercer cidadania nas práticas sociais, conforme os interesses e necessidades sociais, encontra dificuldade para formar alunos leitores e produtores de textos, entretanto as práticas de produção escrita passam por mecanismos de alfabetização, abrangendo um método específico, apropriado e sistematizado. Segundo os PCN (BRASIL, 1997), esses métodos de alfabetização devem partir da unidade textual como princípio básico de todo o processo alfabetizador: o texto deve ser tomado como ponto de partida para o trabalho com os usos sociais da leitura, da fala e da escrita.

4.1.5 Análise e reflexão sobre a língua

Em “análise linguística”, destaca-se, na proposta didática para os alunos do primeiro ano EF, a identificação, em textos escritos (com apoio do professor), com recursos utilizados na leitura e escrita, unidade temática; desenvolvimento do tema

⁹ Os construtivistas, especialmente Emília Ferreiro, não reconhecem o conceito de letramento, mas é isso que se acaba gerando (letrando) ao se alfabetizar.

uso de recursos coesivos mais próximos da língua escrita, segmentação do texto em palavras e frases; letra maiúscula em títulos, nomes próprios e início de frases; tipo de letra, análise fonológica da palavra; pontuação e paragrafação. Ao término da relação dos itens descritos na proposta há algumas “observações importantes”:

Os conteúdos deverão ser apresentados continuamente e as dificuldades serão revistas conforme as necessidades dos alunos. Os aspectos gramaticais e ortográficos dever-se-ão ser abordados quando os gêneros textuais forem trabalhados. O aluno que, ainda, não faz uso da escrita convencional terá o professor como escriba, colaborando com o registro da produção textual. (TRÊS LAGOAS, 2001).

Os conteúdos registrados para o segundo e terceiro anos, no eixo “análise e reflexão sobre a língua”, são:

O desenvolvimento e compreensão do ensino da língua, como elemento gerador de entendimentos entre as várias áreas do conhecimento, trabalhando num contexto de aprendizagem complexa para aquisição da linguagem oral e escrita da criança. Representação gráfica da linguagem relacionando a leitura oral com a escrita, através dos textos memorizados, nomes dos alunos e das listas. Características da linguagem em uso do texto narrativo: contos. Caracterização do ambiente e dos personagens, reconhecimento da organização do texto narrativo em prosa: contos (pessoas, lugares, ações, conflitos, desfecho). Identificação de palavras significativas observando a grafia. Estudo do vocabulário no contexto trabalhado. Classificação e comparação de rótulos, nomes iniciado pela mesma letra, palavras com grafia semelhante. Procedimentos de reescrita de textos. (TRÊS LAGOAS, 2001).

Observamos que a análise e a reflexão sobre a língua podem propiciar aos professores caminhos para a produção de um texto, seja quanto aos padrões “estéticos”, seja quanto à estruturação, incluindo paragrafação, pontuação, recursos conectivos, entre outros recursos, entretanto a proposta não apresenta atividades mais específicas de alfabetização e de reflexão sobre a língua escrita.

Os processos abordados aqui estão direcionados muito especificamente para o letramento e os usos sociais da escrita e da fala. Alguns equívocos desses profissionais da educação, tanto professores como técnicos de Secretaria de Educação, ao enfatizarem mais as práticas letradas em sala de aula, acabaram deixando de lado aspectos importantes para garantir a alfabetização, fundamental nessa etapa da escolarização, causando, muitas vezes, o fracasso escolar.

Os cursos de formação Letras e Pedagogia é que precisam ser repensados, os professores fazem os cursos, mas, é na formação inicial na graduação que precisa discutir os princípios de alfabetização e de letramento.

Na alfabetização letrada, estão inseridas diferentes práticas de leitura e de escrita do cotidiano, num contexto específico, que é o contexto escolar, contudo a escola deve garantir também práticas específicas para a alfabetização.

É salutar a presença de aspectos de letramento nessa proposta da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, entretanto há poucas evidências de elementos pedagógicos que propiciem a alfabetização enquanto compreensão do sistema alfabético de leitura e escrita, de conhecimento dos códigos para codificar e decodificar.

Nos demais bimestres, os conteúdos registrados na proposta didática continuam os mesmos, com ligeiros acréscimos. No 2º bimestre do 2º e 3º anos, no eixo temático “análise e reflexão sobre a língua”, acrescentam-se: silhueta de diferentes gêneros de textos. Identificação de palavras nos poemas e canções memorizadas relacionando-as ao alfabeto. No terceiro bimestre, no eixo “linguagem oral”, acrescenta-se o relato de histórias ouvidas, descrevendo personagens e objetos, observando adequação do vocabulário. Criação de novas fábulas e alteração do final. Discussão sobre a moral da fábula e dramatização.

A Proposta Didática registra ainda, no 4º bimestre, das séries iniciais do EF, no eixo “linguagem oral”: relato de acontecimentos, evidenciando a sequência lógica necessária para uma boa compreensão. Comentários sobre as diferentes finalidades de anúncios, cartas, cartazes (informar, convidar, alertar, incitar a comprar ou consumir, etc.). Participação em debates, defendendo seu ponto de vista com argumentos coerentes. Elaboração de texto coletivo. Transmissão de recados, avisos e informações.

No ano de 2010, realizando as observações em sala de aula, vimos que, na Proposta Didática da Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, nada consta a respeito do sistema apostilado que foi implantado nesse município a todos os alunos, desde a educação infantil até os quintos anos, colocando-se a proposta didática em segundo plano e para posterior reformulação a fim de atender os conteúdos e habilidades que constam nas apostilas do sistema de ensino.

Mediante as análises desse documento, constatamos a inexistência de procedimentos metodológicos para orientar a aplicação dos conteúdos em sala de

aula e fornecer as orientações metodológicas devidas a cada componente curricular, bem como a cada conteúdo ensinado.

Enfim, o Projeto Político Pedagógico da Escola também não foi contemplado e respeitado em nenhuma das situações analisadas nesse documento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município. A implantação do sistema apostilado foi adicionada às propostas já em evidência, conforme relato pessoal das entrevistadas: “É para ser trabalhados, a proposta didática da rede e o livro, fazendo uma mistura das duas propostas”. (Prof^a. Lica, 3º ano, Diário de Campo).

Observamos como as professoras organizam as suas aulas, como elas planejam e como preparam as atividades. A organização das aulas obedece a planejamento, conforme preconiza a proposta didática (ênfase nos diversos tipos de textos, e leituras contextualizadas nas praticas sociais), tentando mesclar os conteúdos do livro didático implantado pela SEMEC.

4.2 Práticas de alfabetização

De acordo com a concepção de Soares (2003, p.1), alfabetização é a aquisição da tecnologia do ler e escrever, enquanto o letramento é o uso dessa tecnologia, de modo que o acesso ao mundo da escrita se faz por duas vias: aprendizagem da técnica e usos dessa técnica:

O que poderíamos chamar de acesso ao mundo da escrita - num sentido amplo – é o processo de um indivíduo entrar nesse mundo, e isso se faz basicamente por duas vias: uma, através do aprendizado de uma “técnica”. Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável. A outra via, ou porta de entrada, consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica. Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. Podemos perfeitamente aprender para que serve cada botão de um forno de microondas, mas ficar sem saber usá-lo. Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes, pois todos sabem que a melhor maneira para aprender a usar o forno de microondas é aprender a tecnologia com o próprio uso. Ao se aprender uma coisa, passa-se a aprender outra. São, na verdade processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, como também são diferentes os processos de alfabetização e do letramento.

O foco do nosso olhar envolve as atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula entre os professores e alunos, bem como as intervenções realizadas por eles. A observação centrou-se nos aspectos norteadores da aula, tais como os objetivos propostos, a explicação oral do conteúdo trabalhado naquela aula, a definição do que a professora pretendia alcançar para a aprendizagem dos seus alunos ao oferecer uma atividade que contemplasse um método específico para ensinar os códigos do sistema de escrita bem como as letras e os fonemas.

Lembramos que, no decorrer do planejamento da professora, tivemos acesso aos objetivos da aula observada por meio de uma conversa informal. A professora Lu, na hora do planejamento pedagógico, escolheu as atividades que deveria desenvolver com seus alunos em coleção pedagógica, portanto ela não define um objetivo para cada aula, nem para cada atividade aplicada. Segundo a professora Lu, no 1º ano o objetivo dela é ensinar os alunos a ler e escrever e que esse objetivo já consta no planejamento que ela realiza no início do ano.

Descrevemos, por meio de uma síntese, representada num quadro que se encontra nos Anexos do trabalho, a aula observada, chamada, neste trabalho, de “sessão de quatro horas”: a sessão 1 significa aula 1 que virá também com a inscrição do ano em que foi realizada a observação (ex. Sessão I, primeiro ano). As sessões foram numeradas de 1 a 10 com os respectivos anos em que foram feitas, e assim por diante. Totalizamos trinta sessões observadas, sendo dez sessões de cada ano.

Na sessão 8ª observada no dia 05 de maio de 2010 (Quadro 28, com resumo da aula anexo), a professora Lica (3º ano) trabalhou com um bingo de palavras envolvendo a ortografia; ao passar o comando do jogo, foi interrompida pelos alunos M e H, que sugeriram mudanças nas regras do bingo. Nesse momento, a professora acatou as sugestões dos alunos e iniciou o bingo, destacando as letras e refletindo junto com os alunos sobre as análises da língua escrita. As palavras ditadas nesse jogo pertenciam ao grupo de palavras com dificuldades, tais como: lh, sc, m antes de p e b, es, dra, rr, ss, entre outras. As dúvidas eram sanadas na lousa pela professora, que escrevia as palavras e as pronunciava corretamente.

É importante analisarmos a entrevista que realizamos com as professoras para melhor compreender os aspectos que envolvem a alfabetização. Vejamos a seguir, quando as professoras são indagadas pela pesquisadora sobre o conceito de alfabetização:

- Alfabetização é você ensinar o aluno a ter conhecimento da leitura e da escrita e mostrar para ele que através da leitura ele vai saber ler, interpretar e agir de forma a atender as suas necessidades. (Lica - 3º ano).
- Alfabetizar é interagir a criança num mundo letrado, ele tem que saber as normas gramaticais, tanto que ele aprende por qualquer método, aprende pelo analítico, pelo fônico pelo silábico, aprende nesse novo agora o PROFA por meio de textos. A criança aprende por qualquer método. O que importa é inserir essa criança no mundo da letra, para que serve a letra? [...] Agora alfabetizar e letrar é a nossa principal função, então alfabetizar bastaria aprender ler e escrever, hoje nós precisamos mais que isso, é a criança entender pra que ela precisa ler. Porque o mundo tá muito rápido e ele precisa entender. (Tê - 2º ano).

Vimos que o aprendizado da alfabetização, na concepção das professoras entrevistadas, cumprirá a função de informar aos alunos a importância do ler e escrever para suas vidas, bem como de ensinar o aluno a ter conhecimento da leitura. Não vimos aqui uma definição de alfabetizar seguindo um método sistematizado e com sequências didáticas para o domínio do código escrito e suas propriedades diante da função social.

Na sessão 5ª observada na sala do 1º ano, no dia 08-04-2010, a professora Lu realizou as intervenções individualmente. Com isso, houve um diferencial na aula; percebemos que os alunos compreendem melhor quando a ajuda vem individual. Ela se dirigia a aluno por aluno dando orientações sobre o que estava sendo feito. Nesse momento, ela sentava junto ao aluno e, individualmente, dizia: Posso ajudar você? Como você fez essa atividade? Como você chegou a essa conclusão? Na aula da sessão nº 4, os alunos deveriam completar a consigna com as vogais faltosas, e a professora, observando que vários alunos colocavam consoantes no lugar da vogal, dizia, a um por um dos alunos, nas carteiras: Como você sabe que é essa letra? Diz pra mim o som dessa letra? Coloca essa vogal e lê. Como ficou? Se você trocar por outra vogal, muda o som? Por que você acha que mudou o som?

A professora, ao mesmo tempo em que estava fazendo as intervenções individuais, comandava a sala toda, chamando por nome cada aluno que estava em pé e atrapalhando a aula. A professora, ao atender a cada aluno, aproximava-se dele, demonstrando uma preocupação com a reciprocidade de atenção, permitindo-nos inferir que ela tem consciência de que, tendo a atenção voltada a cada uma das crianças, estas se sentem importantes. A intervenção individual da professora nessa sala foi mediadora na aprendizagem.

Na sessão 6ª do 2º ano, relativo à aula do dia 13-04-2010, na sala da professora Te, relatamos que ela oportunizou aos alunos a decoração da sala para as festas juninas; os alunos colavam as bandeirolas no barbante e, em seguida, ensaiavam uma dança para apresentação em público. Nessa aula, observamos o incentivo aos alunos para fazer parceria com a professora na decoração da sala. Um gesto de relacionamento que valorizou a turma e fez crescer o entusiasmo, desembocando em sucesso na aprendizagem da dança. A esse respeito, merecem destaque as ponderações de Kleiman (2006, p. 49): A aula torna-se, assim, o lugar potencial de criação de novas significações sociais que levariam à aprendizagem e à transformação. As formas rituais da aula podem ser subvertidas, de forma criativa, pelos participantes.

Na sessão 10ª do 3º ano na aula do dia 09 de junho de 2010, da profª. Lica, um aluno começou a correr, trombou numa carteira e machucou-se. A professora imediatamente o acolheu e dialogou com a sala: Será que foi um acidente? Por que aconteceu isso? Como podemos orientar o aluno X para que não repita essas atitudes? O que vocês acham que poderia ter acontecido? Mediante tal ação, ela se coloca parceira dos alunos e os valoriza na resolução dos problemas. Essa relação de confiança se estabeleceu entre eles, mobilizando atitudes coletivas e democráticas para resolver conflitos em sala de aula.

A professora em questão, na mesma aula, trabalhou com os alunos uma atividade de produção de texto com sequência lógica dos fatos por meio de desenhos nos quadros. Ela distribuiu as folhas xerococadas e orientou os alunos sobre como deviam escrever a sequência dos fatos na história, entretanto utilizou as duplas de alunos para, antes, conversarem a respeito da história. A professora interrogou: Sobre o que é a história? Discutam nas duplas. Em que local se passa essa história? Em que tempo estão ocorrendo os fatos? Como as pessoas estão vestidas? É para todos vocês trocarem ideias; conversem e cheguem a uma só ideia para iniciar a escrita da história.

A professora, ao formar duplas de discussão e troca de ideias, propôs uma atividade que propicia as relações sociais entre alunos e entre alunos e professora. Nesse momento, foi possível perceber questões da alfabetização como uma prática social, traduzindo a necessidade de trabalhar a alfabetização e o letramento de forma concomitante. As atividades desenvolvidas em grupo como práticas sociais estabelecem pontos importantes das relações de aprendizagem:

Grupos de alunos realizam conjuntamente as atividades, sem uma figura na frente da classe, falante onipotente, ao qual todos devem prestar atenção, retoma as formas de interação típicas da oralidade – cuja metáfora principal é o círculo (pessoas conversando umas com as outras, aquelas longas conversas nas rodas de calçadas onde se contam “causos”, ou nas aldeias indígenas, ao redor do fogo). Rompe-se, assim, com a linearidade da escrita, também, presente na linearidade do olhar de um grupo de alunos na sala de aula tradicional, na organização das carteiras em filas umas atrás das outras, forma até agora privilegiada para organizar a informação escrita, mas, que não precisa ser imitada no contexto de sua aprendizagem. (KLEIMAN e MORAES, 2006, p. 51).

Na sessão 7^a, 8^a, 9^a e 10^a do 1^o ano professora Lu, observada nos dias 22 e 29 de abril, bem como nos dias 06 e 13 de maio, (registradas nos quadros nº. 17, 18, 19 e 20 sistematicamente, que constam nos anexos), os assuntos abordados foram referentes ao conhecimento das letras para a criança ser alfabetizada. A professora utilizou letras móveis em todas as atividades para facilitar a escrita das letras pelos alunos, bem como a pesquisa de palavras em revistas que tivessem o som de “ao” no final das palavras. Essas atividades são específicas de alfabetização e contemplam o domínio do código para a escrita.

A professora Tê desenvolveu atividades de alfabetização com seus alunos na sessão 8^a, 9^a e 10^a dos dias 20 e 27 de abril, bem como no dia 04 de maio de 2010, no 2^o ano da professora Te os alunos realizaram atividades que enfatizam a escrita de palavras e de letras: palavras cruzadas, o que é o que é? e um caça-letras. Percebemos, nas atividades cotidianas das professoras, que não são comuns e rotineiras as aulas de leitura.

4.3 Práticas de letramento

As questões de letramento a que nos referimos estão baseadas no conceito de Kleiman (1999): letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

De fato, as práticas de usos sociais desenvolvidas na escola são limitadas, pelos inúmeros equívocos que ocorrem em torno do letramento e do trabalho com diferentes textos desprovidos de significado em relação à vivência dos alunos e da comunidade escolar, como destaca a autora mencionada:

As práticas de uso da escrita na escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade – sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado [...]. As práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. (KLEIMAN, 1999, p. 21).

Nas entrevistas que realizamos com as três professoras, pedimos a elas que conceituassem “letramento”. Vejamos:

Letramento é a compreensão e apropriação, quer dizer, participação da cultura significa vivência de experiência onde as crianças terão contato com textos escritos de vários gêneros textuais da língua e formulando hipóteses de utilização. É apropriar-se do sistema de escrita de princípios alfabéticos e ortográficos ler, escrever com autonomia. (Tê - 2º ano).

Letramento é o conhecimento dos símbolos, das palavras, textos e a compreensão do que se escreve e do que se lê. (Lu - 1º Ano).

Letramento eu não fiz o curso, mas tenho experiência de sala. Pra mim conceituar letramento eu preciso ter conhecimento teórico e isso eu não tenho porque não fiz o curso (Lica - 3º ano).

É inegável, nessas tentativas de conceituação, que as professoras parecem desconhecer o assunto e ensaiam definições equivocadas, que, por sua vez, causam deficiências no desenvolvimento de práticas sociais significativas no contexto escolar. Lembramos, ainda, que as propostas da Rede Municipal trazem lacunas no conhecimento específico que o professor alfabetizador deve possuir acerca do que se fala e do que se aplica na prática na sala de aula. É importante mencionar aqui que as outras duas professoras participaram do curso Pró-Letramento, entretanto os conceitos não são muito diferentes dessa que argumenta não saber porque não frequentou o curso.

Questionamos, neste momento: Como pode o professor alfabetizar letrando se ele próprio desconhece o que significa alfabetizar e também letrar? Como ensinar os alunos alfabetizando-os e letrando-os se a escola não propicia estudos de letramento profissional aos educadores? Como a escola trabalha a proposta didática e ao mesmo tempo centraliza outras propostas por meio do livro apostilado? Quais os significados dos cursos de formação continuada que ocorreram na Rede de Três Lagoas, tais como o PROFA e o Pró-Letramento, se os professores não conseguem

compreender o que seja alfabetizar e letrar? A seguir, tentamos responder a essas questões por meio das análises das aulas.

Na sessão 1ª do 1º ano da professora Lu, no dia 18 de abril de 2010, observamos alguns pontos norteadores da oralidade letrada da professora quando ela realiza a leitura das histórias “Os três porquinhos” e “Branca de Neve”. A professora faz perguntas aos alunos na hora da contação de histórias: “palha é leve ou pesada”? O tijolo é leve? Por que a casa de tijolo é mais segura? E agora o que o lobo vai fazer? Falem, crianças! Pensem! Podem falar o que vocês estão pensando. A professora faz a interpretação oral da história e mantém a atenção dos alunos fazendo-os participar dos questionamentos sobre os personagens e suas atitudes. Nessa prática, evidencia-se a preocupação da professora quanto ao que ensina Possenti (*apud* GERALDI, 2001, p. 37):

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas [...] o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas [...]. A escola poderia aprender muito com os procedimentos ‘pedagógicos’ de mães, babás e crianças. Duvido que alguém tenha visto ou ouvido falar de uma mãe que dá exercícios do tipo completar frases, dar lista de diminutivos, decorar conjugações verbais, construir afirmativas, negativas, interrogativas, etc..

A professora Lu transformou, no espaço educativo da sua aula, uma aula de histórias em um minucioso e rico imaginar, pensar, falar e recriar os personagens da história, demonstrando conceber os processos de ensino e aprendizagem da língua como algo em movimento e por meio da prática significativa e contextualizada.

Em outra aula da professora Lu, na 2ª sessão ocorrida no dia 11 de março de 2010, ela demonstrou que suas estratégias de perguntas e respostas orais conduziam os alunos a um olhar além do texto. Essa forma de condução das aulas é uma rotina na prática da professora, pois observamos que, ao questionar sobre o texto trabalhado, “No Mar”, retirado do livro *Positivo*, buscou as experiências dos alunos para fazer as relações: Quem já foi visitar o mar? Quais animais marinhos vocês conhecem? Quem já comeu ostras e siris? Como é a água do mar? Doce ou salgada? Quem pode relatar qual a diferença entre o mar e a lagoa? Qual aluno ainda não conhece a lagoa aqui da nossa cidade? Nessa ação da professora, ela favorece a manifestação dos alunos e sua participação nas aulas. Aqueles alunos que já conheciam o mar faziam relatos, enquanto os outros alunos observam e questionavam atentamente os colegas sobre suas experiências.

A professora explicava e dava exemplos a partir das respostas dos alunos. O aluno X disse à professora: “A diferença entre o mar e a lagoa é porque o mar é grande e a lagoa é pequena.” A professora explicou nesse momento que, além dessa diferença, existia outra ainda mais acentuada, que era o fato de a água do mar ser salgada, e a água da lagoa, doce.

Essa complementação oral da professora gerou outros questionamentos, tais como: O aluno Y perguntou qual era o motivo de a água ser tão salgada assim? A professora foi aprofundando as explicações e falou sobre o sal que é utilizado na cozinha de nossas casas, que é retirado do mar. Isso provocou várias discussões, e a professora desenvolveu sua capacidade de explicar, exemplificar conceitos e temas abordados na aula, mobilizando conhecimentos anteriormente construídos e exercitando sua prática oral, imprescindível ao professor.

Ainda é demonstrado, na prática da professora, no que tange às questões de letramento, que há uma concepção pedagógica subjacente a essa prática de verificação do conhecimento constante no fazer da escola e para que serve essa aprendizagem, mesmo que sua definição de “letramento” não tenha sido tão precisa. Como destaca Geraldi (2001, p. 40):

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política-que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos.

A capacidade de letrar os alunos por meio de textos de diversos gêneros foi a tônica observada na aula da professora Lu, da 5ª sessão do 1º ano, do dia 08 de abril de 2010, quando ela trabalhou com seus alunos uma música de Vinícius de Moraes.

A professora realizou a leitura de forma compartilhada com os alunos e, em seguida, ela se despreendeu do texto, quer dizer, ela fez a interpretação do texto literário, levando seus alunos a interpretar o texto de forma criativa e crítica, sem perder a ideia central do autor.

Após toda a exploração oral, a professora retira as ideias sobre diversas possibilidades: Crianças, é possível uma casa não ter paredes? Não ter chão, e não

ter teto? Como vocês imaginam uma casa assim na realidade? Quem consegue me explicar como ficar dentro de uma casa sem chão? Como vocês acham e imaginam que é a casa do autor dessa música?

Foi interessante observar que a professora dizia aos alunos que, num texto literário, é possível o escritor escrever sobre suas imaginações, e não sobre coisas reais. As respostas dos alunos foram as mais diversas. A professora, nesse momento disse aos alunos: “A função da escrita é muito mais do que registrar apenas os fatos reais e sim registrar também as fantasias e imaginações”.

Na sessão 4ª do 2º ano realizada no dia 23 de março de 2010, sobre o uso do computador e escrita dos nomes, a professora Te utilizou bem o recurso da dimensão do letramento profissional, pois ela discutiu sobre o nome de cada aluno a partir de algumas perguntas: Quem sabe me dizer por que o nome de vocês é um texto? E quem sabe me dizer quem é o autor desse texto? Como poderemos saber o significado do seu nome segundo a ideia do autor do texto? Vamos interpretar o significado do nome da aluna X? A professora disse o nome da aluna e imediatamente a aluna respondeu que precisaria perguntar para a mãe dela.

Nessa atividade, a professora enfatizou a relação dos alunos com a escrita, pondo em prática algumas orientações constantes na bibliografia que trata do tema:

É preciso refletir sobre como organizar um currículo que contemple a relação da criança com a linguagem escrita, considerando-se que este deva ser dinâmico, voltado para a realidade dos envolvidos no processo educativo e estruturado a partir dos diferentes textos com os quais as crianças já interagem em seu cotidiano, e que, como sujeito, os lê e os escreve à sua maneira; é preciso partir desses textos para trazer novos textos ao dia a dia do trabalho pedagógico [...] o que significa ler e escrever na escola? Como se escutam ou se lêem as realizações orais, gráficas e escritas dessa criança na escola? E na vida? O que é texto (significativo) para a criança? E para a escola? (BOSCO, 2009, p. 83).

Discutir um currículo dinâmico voltado para a realidade da criança sintetiza uma das necessidades centrais da escola: criar situações de aprendizagem que incluam o aluno nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Trabalhar com o nome do aluno e destacá-lo como um texto significativo foi a tônica da metodologia aplicada pela professora para fazer que os alunos compreendessem o que é um texto.

Nesse momento da aula, pudemos constatar que houve a aprendizagem sobre o texto, o autor e a ideia central do texto, pois a professora utilizou a sua

capacidade de letrar por meio da interpretação de textos de diversos gêneros e com diferenciadas metodologias; enfim: procurou construir aprendizagens a partir do alfabetizar letrando. Entretanto, ainda há inúmeros equívocos a respeito do termo letramento.

o conceito de letramento ainda é mal compreendido em algumas instâncias dentre elas, a escola. Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (...) Surge então, a necessidade de as escolas repensarem o seu papel social. Não apenas alfabetizar. Não apenas fazer com que o indivíduo permaneça na escola por mais tempo. Mas dar qualidade a esse tempo de permanência nas escolas. Ou seja, letrar os seus alunos. Ler e escrever na escola precisa ir além da decodificação, é preciso formar cidadãos críticos e ativos, é preciso atribuir significado à escrita e dialogar de forma reflexiva com aquilo que se produz. (ESPÍNDOLA e DIAS, 2009, p. 16).

Vimos, também, aulas com enfoque equivocado no letramento, pois a professora Te menciona, no momento da entrevista, uma mistura entre o construtivismo e o letramento:

Porque para Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no Construtivismo não souberam trabalhar, deixaram se perder então, que agora é o construtivismo misturado com o letramento e que a gente acaba fazendo essa mistura com todo o processo, mas, a professora precisa aprender e conhecer. (Tê - 2º ano).

Na fala da professora Te, é notório o amálgama de saberes confusos e desconexos da realidade teórica bem como da prática. Essa fala é indicativa de um processo curioso, recorrente e comentado em pesquisas sobre o assunto:

Para poder dar conta do fracasso escolar, os professores, quando falam uns aos outros, ainda fazem o discurso da carência e do dom, mas, quando estão falando a um professor da universidade, a um pesquisador, sabem que não podem dizer isso. [...], por exemplo, os professores sabem que agora devem ser, no discurso construtivista, sabem que não podem ser tradicionais. [...] Assim como existe um discurso politicamente correto, agora existe, igualmente, um discurso pedagogicamente correto. [...] Que formação poderia mudar tal situação para que certas idéias não fossem apenas o discurso da moda, mas, entrassem realmente dentro das cabeças? (CHARLOT apud ANDRADE, 2004, p. 95).

As ponderações e críticas feitas pelo autor revelam a realidade vivida pelas professoras alfabetizadoras observadas. Nos momentos de entrevistas, pudemos

analisar uma fala que não condiz com a prática: “Eu gosto de trabalhar mais com as músicas, cantigas de roda, músicas folclóricas, porque essas músicas as crianças já tiveram acesso através das mães quando eram bebês”. (Lu -1º ano).

O propósito da fala da professora parece produzir impacto sobre a pesquisadora, pois, no decorrer de dez aulas observadas, assistimos a apenas uma aula com música, e uma música que as crianças já sabiam de cor. Quanto às cantigas de roda e às folclóricas, não presenciamos nenhuma.

4.4 Práticas de letramento profissional

O Letramento Profissional abrange outras profissões, entretanto, na educação, o letramento profissional requer especificidade. Segundo Kleiman (2001), os professores devem estudar e conhecer conceitos da sua profissão, conhecimentos de que o professor vai precisar lançar mão para ensinar. Com base nesse pensamento, Andrade (2004, p. 108) conceitua letramento profissional como “os modos de acesso a conhecimentos que auxiliam os professores em sua prática profissional”.

O letramento profissional pode ser entendido também, como letramento situado. “É um conjunto de conhecimentos necessários e pertinentes ao exercício da profissão”. (KLEIMAN e OLIVEIRA, 2008). O letramento **no** e **para** o local de trabalho.

No caso do professor, trata-se de um conjunto de conhecimentos teóricos sobre as diversas disciplinas que se ocupam da matéria objeto de ensino; de conhecimentos didático-pedagógicos e sócio culturais pertinentes à comunidade alvo de ensino; de conhecimentos mais subjetivos, advindos de suas experiências profissionais que resultam em estratégias e procedimentos de ensino e das capacidades de mobilização de textos e outros recursos didáticos a serem usados segundo as condições de trabalho efetivamente encontradas, segundo a avaliação que o docente faz do sucesso ou insucesso, para a aprendizagem, do contexto em construção. (KLEIMAN e OLIVEIRA. 2008, p.15).

A temática letramento profissional engloba situações específicas do local de trabalho. Na docência especificamente, (KLEIMAN, 2008) adota o modelo situado

incluindo o contexto da situação e tudo o que está em torno da situação de escrita e da leitura.

É importante pensarmos que somos sujeitos contextualizados, não nos isolamos do mundo, portanto, a escrita e a leitura não emergem do vazio, do papel em branco, ela nasce e carrega marcas metodológicas em toda sua complexidade. Então, os modos como mobilizamos capacidades e recursos para investigações sobre os usos da língua e da escrita são importantes recursos da prática pedagógica. (KLEIMAN e OLIVEIRA, 2008).

Para maior clareza quanto à abrangência e à importância do letramento profissional, dividimos sua explanação em três subcategorias, quais sejam: cursos e formação, oralidade letrada e conhecimentos de conteúdos específicos.

4.4.1 Cursos e formação

O levantamento a respeito da formação acadêmica realizado com as três professoras alfabetizadoras da Escola pesquisada comprovou que a professora Lica, 3º ano, e a profª Lu, 1º ano, possuem formação em Pedagogia - licenciatura plena. A professora Te, do 2º ano, além da formação em Pedagogia, também é formada no curso de Letras, lembrando que as três professoras possuem o curso de Especialização.

Outros cursos de que as três professoras alfabetizadoras participam ou já participaram foram em diversas áreas, englobando a saúde, o trânsito, meio-ambiente, educação especial, gestão, interdisciplinaridade e sindicalismo.

As professoras Lu (1º) e Tê (2º ano) participaram dos cursos PROFA e Pró-Letramento. A professora Lica (3º ano) participou apenas do curso PROFA. Ambos os cursos são referentes à alfabetização e ao letramento. Lembramos que, no capítulo I, encontram-se detalhadas as finalidades e as características desses dois programas de formação.

Nas entrevistas realizadas com as professoras, percebemos que há um grande interesse entre elas em participar de outros cursos, das diversas áreas, entretanto há pouca participação nos cursos específicos para alfabetizar. Essa atitude foi percebida também em relação à Secretaria de Educação, pois não abriu

vagas suficientes e nem proporcionou um horário em serviço para a realização desses estudos para que todas as alfabetizadoras participassem do Pró-Letramento. Assim, torna-se complicado participar de cursos semanalmente, aos sábados ou mesmo em período noturno.

Outra questão que observamos aqui é se as professoras tinham recebido alguma formação específica para trabalhar com a proposta da rede ou mesmo com o sistema apostilado que são obrigadas a seguir.

Nas entrevistas, perguntamos às professoras como elas trabalhavam a proposta didática e a apostila. As três professoras entrevistadas conhecem a proposta da rede e procuram mesclar o que preconiza a proposta com o livro apostilado que a rede oferece: “Eu procuro conciliar os conteúdos do livro Positivo; às vezes eu consigo complementar com outras atividades, trabalhando as dificuldades separadamente.” (Lu - 1º ano).

Questionada sobre como escolhe os textos, a professora diz:

Eu costumo escolher os textos conhecidos pelos alunos, uma música, uma história que eles já conhecem. Eu gosto de trabalhar mais com as músicas, cantigas de roda, músicas folclóricas, porque essas músicas as crianças já tiveram acesso através das mães quando eram bebês. (Lu - 1º ano).

Nessa questão respondida, bem como nas observações de aulas, a professora parece atender à proposta da rede, mas quase não trabalha o livro apostilado, entretanto isso não fica explícito na entrevista, talvez por receio da cobrança que a rede faz para trabalhar o livro.

A professora Lica (3º ano) apresenta o inverso: em quase todas as aulas observadas, ela trabalhou o livro Positivo, seguindo os gêneros propostos no livro apostilado, entretanto, na entrevista, ela diz:

Eu escolho os textos conforme as dificuldades de escrita dos alunos, mas eu prefiro e gosto de trabalhar mais com os textos informativos, poemas, parlendas e poesias porque mostra para o aluno não só textos comuns, mas, informar sobre o que ta acontecendo no dia a dia. (Lica - 3º ano).

Parece que há certo padrão entre os professores, pois mencionam ações que sabem, de alguma forma, que a pesquisadora quer ouvir, entretanto essas ações não foram percebidas pelo pesquisador no decorrer das observações de aulas. Na

prática pedagógica da professora Lica, vimos uma agravante, por trabalhar apenas com a apostila do Sistema Positivo.

A Rede Municipal de Ensino de Três Lagoas, ao implantar o sistema apostilado, não levou em consideração a opinião dos alunos e comunidade escolar bem como os demais integrantes dos processos de ensino.

Os professores, ao serem interrogados sobre as maiores dificuldades encontradas por eles para ministrar suas aulas, relatam:

- Minha maior dificuldade é a indisciplina dos alunos e o número de alunos na sala, 30 alunos fica difícil alfabetizar. (Lu - 1º ano).
- Minha maior dificuldade é ter alunos no 3º ano sem estar alfabetizados, acho que não deveria aprovar alunos sem saber ler e escrever para o 3º ano e a falta de ajuda dos pais. (Lica - 3º ano).
- Minha maior dificuldade é o tempo para eu estudar e planejar, sempre faço isso em casa. (Tê - 2º ano).

No relato da professora Lu (1º ano), foram apontados como dificultadores a indisciplina dos alunos e o alto número dos mesmos na sala (30), entretanto foi observado, pela pesquisadora, entre 23 e 25 alunos. Quanto à indisciplina, pudemos presenciá-la enquanto as professoras, no horário da aula, recortavam, colavam e organizavam as atividades xerocadas, no entanto nos momentos de atividade as crianças estavam sempre envolvidas e atentas.

Essa atitude de organizar atividades na hora da aula desencadeou certa desordem entre as crianças, dispersando-as, deixando a professora confusa e tumultuando a aula. A indisciplina é vista nessa sala como uma dificuldade para ensinar. Na sala de aula, assistimos a um cuidado exagerado na fala da professora; parecia que ela ficava constrangida de se impor como professora e fazer valer sua autoridade diante do pesquisador, pois, no decorrer da aula, muitas vezes os alunos se dispersavam e faziam coisas alheias ao comando da professora, entretanto ela não impunha os limites adequados aos alunos, deixando-os à vontade, tratando-os de forma muito amena e sem a autoridade devida. Parecia que a professora, com receio de ter sua atuação confundida com autoritarismo, acabava deixando de ter autoridade. Quando perguntamos à professora sobre quais as dificuldades que encontra para ensinar os seus alunos. Ela respondeu:

A maior dificuldade encontra-se em receber, no 3º ano, alunos que não estão ainda alfabetizados, quando, a rigor, segundo ela, ao final do primeiro ano, já deveriam ter um domínio do sistema alfabético, para, então poder complementar as competências de leitura e de escrita. (LICA, 3º ano)

Baseadas nas capacidades estabelecidas para os três primeiros anos do ensino fundamental pelo CEALE, observamos que a professora Lica (3º ano) parece desconhecer que a alfabetização engloba os três primeiros anos do ensino fundamental, razão pela qual há crianças freqüentando o 3º ano sem o domínio da leitura e da escrita de forma convencional. Considerando essa realidade, cabe ao professor desenvolver práticas pedagógicas de alfabetização que propiciem gradativamente a aprendizagem nos anos subseqüentes.

Vejamos que essa preocupação a respeito do descompromisso com as seqüências gradativas na aprendizagem dos alunos é pensada e analisada por Soares (2003, p. 4):

Nesse sentido, parece haver uma “diluição ou preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente” e por conseguinte “descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos”.

A professora do 2º ano quando interrogada sobre suas maiores dificuldades ela menciona:

“Minha maior dificuldade é a falta de tempo aqui na escola para o planejamento, pois, eu acabo levando tudo pra casa, aqui na escola não consigo planejar” (Te, 2º ano). A resposta da professora Te (2º ano), inferimos que falta, na escola, um espaço adequado para os professores realizarem os planejamentos de aula, pois, na sala dos professores, faltam recursos para pesquisa no planejamento da aula e há muitas conversas alheias ao assunto de cada planejamento, causando falta de concentração. Essa dificuldade de planejar na escola causa transtornos aos professores, pois levam serviço escolar para casa e comprometem sua vida ou sua atuação extraescolar. Também causa aulas desmotivadas, sem planejamento e sem as escolhas devidas de atividades que venham a atender às necessidades dos alunos. A estrutura física das escolas não atende à demanda dos professores e nem dos alunos, desembocando nas deficiências do ensino e merecendo, portanto, uma grande transformação:

Sobre a estrutura espacial da escola – a organização espacial das escolas (assim como qualquer espaço social) tem levado a determinadas formas de agrupamento em seu interior, seja de alunos, seja de professores, que mais dificultam do que favorecem uma ação comunicativa construtiva. Assim, põe-se uma questão de fundo: qual a finalidade dessa organização? Será que esse espaço escolar, da forma como usualmente tem sido organizado, promove um agrupamento dos alunos favorável à dinamização das ações pedagógicas? Ao convívio com a comunidade? À reflexão dos professores? Existiriam outros modos de estruturar o espaço da escola que possibilitassem a interação das crianças e adolescentes em conformidade com suas fases de socialização? (BRASIL, 2004, p. 9).

Segundo a grade curricular da rede municipal de ensino em Três Lagoas, há seis horas dedicadas ao planejamento dos professores, entretanto não são suficientes para preparar aulas, estudar e realizar escolhas, decidir sobre os assuntos mais pertinentes para uma turma de alunos. É uma reivindicação constante da categoria de professores 20 horas em sala de aula e 20 para planejamentos e estudos, entretanto essa luta ainda continua.

A escola observada procura aproximar-se do ideal de ensino e aprendizagem para atender às necessidades dos seus alunos e, ainda, contemplar a construção de conhecimentos a todos de acordo com as possibilidades e limitações de uma escola pública.

Os professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental da escola pesquisada procuram adequar as propostas dos documentos oficiais do município ao que é viável e possível pôr em prática no cotidiano da sala de aula.

4.4.2 Oralidade letrada

Os estudos sobre a oralidade focalizam a sua importância no mesmo nível da escrita. O letramento destaca-se pela função social da escrita, entretanto Kleiman (2006) explica que, em face da expansão da tecnologia, hoje os indivíduos devem ser bilíngues na escrita e na oralidade. As pessoas devem dominar a formação da escrita convencional bem como a formação oral de um texto.

Nessa perspectiva, compreendemos que a oralidade letrada do professor torna-se essencial para a construção de conhecimentos e para o aprimoramento da capacidade de comunicação oral, uma vez que:

O processo de ensino da língua materna e de introdução e inserção do aluno nas práticas sociais de uso da escrita sustenta-se na oralidade letrada do professor alfabetizador. O elemento central, então, dos eventos de letramento no contexto escolar é a prática oral do professor, uma vez que os gêneros complexos da escrita são ensinados, na aula, via interação oral face à face. Nessa perspectiva, as questões relevantes da relação oral/escrito no ensino da língua materna ultrapassam os limites da problemática da interface e da contaminação - a intrusão da fala na escrita ou vice-versa. (KLEIMAN, 2002, vol. 5, p. 1).

Em meio a essa problemática, vimos que o professor não planeja a sua oralidade, não dá a devida importância a sua oralidade no contexto da aula, espaço em que a interação é fundamental, pois esta mobiliza outros conhecimentos, outros saberes para a construção de conceitos e de práticas sobre a língua, sobretudo na hora da construção da escrita.

Segundo Rafael (2001, p. 68), “a oralidade também requer planejamento, ela não é momentânea”. É importante descrever aqui a oralidade letrada desenvolvida pela professora Lu do 1º ano nos momentos em que ela realiza intervenções individuais aos alunos. Vejamos que em todo início de aula, nas sessões observadas, ela segue uma rotina de correção das tarefas de forma individualizada. Entretanto, não há um planejamento estabelecido para essa prática, pois, os demais alunos se dispersam enquanto ela atende oralmente outros alunos.

Nota-se que a professora Te do 2º ano opta em desenvolver a sua oralidade de forma coletiva, fazendo explicações e exemplificações na lousa diante do grande grupo. Essa prática também requer planejamento, pois, nos momentos das explicações é necessário buscar outros conhecimentos para melhor fundamentar o que está sendo discutido.

Vejamos na 7ª sessão, do 2º ano observação registrada no dia 13 de abril de 2010, quando a professora foi à lousa e realizou as explicações sobre a escrita das palavras “balão, mão, fogão, quentão”. Um aluno mencionou a questão do “ão, perguntando por que não podia escrever “aum, balaum, maum, fogaum”? A professora riu e disse que era assim que escrevia, e que todos deveriam escrever de forma convencional para que houvesse melhor comunicação e entendimento.

Diante disso, vimos que ensinar os alunos a ler e escrever tanto por meio da escrita como da oralidade requer uma tomada de atitude pelo professor de forma planejada e sempre lançando mão, dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida pessoal, profissional, e acadêmica. Enfim, dos diferentes saberes que envolvem a profissão de ser professor.

A capacidade oral de uma professora engloba diversos elementos constitutivos da fala, pois, ela consegue envolver os alunos de forma significativa nas práticas de leitura e de escrita, planejando, prevendo antecipadamente outros mecanismos para melhor condução dos entendimentos do assunto em discussão, mudando de percurso se necessário for. Enfim, de possuir capacidades alternativas de interação.

Uma professora que se comunica de forma competente com seus alunos seria aquela que fala utilizando esses conhecimentos, mobilizando sua capacidade de uso deles, interpretando com razoável precisão a capacidade de uso e de interpretação de seus alunos e mudando suas estratégias, se necessário, durante o evento, em resposta à construção em curso, aos sentidos que de fato estão sendo construídos com os alunos, negociando com eles os significados possíveis na interação. (KLEIMAN, 2002, p. 7 a 8).

Observando a sessão 6ª do 3º ano professora Lica, vimos que a capacidade oral da professora se limitou ao planejado, aquilo que estava previsto para aquela aula, mesmo diante de um questionamento da aluna pedindo para fazer um poema sobre a arara azul, a professora não abriu mão do planejado, e exigiu da aluna que escrevesse o poema, mas, utilizando o que se pedia na questão da cadeia alimentar.

Isso não é diferente em muitas situações pedagógicas ocorridas em sala de aula, pois, o professor parece não achar importante negociar com os alunos práticas necessárias e também significativas ao contexto do aluno. Assim, a discussão do letramento profissional se funde nas diversas capacidades que envolvem o professor, tanto os conhecimentos dos conteúdos específicos que se vai ensinar, como também, os didáticos que envolvem a situação da aula. (KLEIMAN, 2002)

No decorrer das entrevistas percebemos que a oralidade do professor foi bem destacada. Eles falavam de forma descontraída, entretanto, não apresentaram uma oralidade fundamentada na teoria. Pareciam responder as questões pensando no que o pesquisador pretendia ouvir eles respondiam as questões pensando naquilo que o pesquisador queria ouvir.

Entretanto, as práticas da linguagem oral dentro das salas de aula ainda são muito tímidas; Nas escolas, há muito mais ênfase na linguagem escrita, deixando de lado a linguagem oral, tão importante aos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Andrade (2004, p. 155), “As aprendizagens relativas à escrita e leitura estão acontecendo no silêncio, na solidão de cada aluno”.

Essa afirmação da autora está relacionada ao trabalho que muitas vezes ocorre nas salas de aula, por meio da disposição dos alunos em fila, ou em duplas, porém as tarefas são individuais e, em geral, o professor exige que os alunos fiquem em silêncio nos momentos sua realização. Nos estudos de Kleiman (2001), a prática da oralidade promove a interação entre professor e aluno, e é nesses debates e discursos explicativos da aula que há a compreensão de fatores importantes e muitas vezes obscuros aos olhos dos alunos. E estes só são revelados e traduzidos em aprendizagem nos eventos de letramento. (KLEIMAN, 2005). Para a autora, um evento de letramento é a

Ocasão em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição. (KLEIMAN, 2005, p. 23).

É por meio da fala que as atividades desenvolvidas desencadeiam a participação dos alunos, pois, nos eventos de letramento citados pela autora, incluem-se atividades com outras características da vivência social de outros grupos, cujos envolvidos possuem diferentes saberes, propiciando a ampliação dos conhecimentos de todos os alunos. Assim, o professor desempenha um papel importante nesse processo, pois a oralidade do professor é um dos requisitos para o letramento profissional:

É o grau de coerência que ela consegue entre seus objetivos e de sua fala quando define, explica, exemplifica, descreve, procurando alcançar esses objetivos e ajudar os alunos a construir seus conhecimentos [...] considero essa coerência entre o planejamento e oralidade como um dos requisitos do letramento no trabalho [...] necessárias para ser bem-sucedida na atividade didática. (KLEIMAN, 2001, p. 52).

O professor, ao se expor em uma explicação didática de um determinado conteúdo, precisa mobilizar outros conhecimentos construídos ao longo da sua formação acadêmica ou formação continuada, pois a oralidade requer planejamento; ela não é momentânea. (RAFAEL, 2001). A falta da oralidade planejada nos discursos didáticos da professora muitas vezes torna as práticas pedagógicas

evasivas e sem fundamentação teórica, tornando-as incapazes de alicerçar o objeto de estudo nas práticas sociais.

Assim, o professor, ao planejar o trabalho com um texto, precisa mobilizar outros conhecimentos construídos em sua formação acadêmica para atingir os objetivos propostos para seu trabalho com esse texto.

Concordamos com Lopes (1991 *apud* Leite, 2005, p. 25) ao definir texto como “um trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva”.

A interpretação de um texto em sala de aula conta com o professor como mediador, pois, na leitura, há um diálogo entre o aluno e o texto. O professor, ao iniciar a interpretação do texto, deve partilhar seu posicionamento e testemunhar aquilo que o aluno interpretou, priorizando o diálogo. O professor também é leitor e, por isso, ele oferece uma interpretação passível de ajustes, mas, por ser um leitor mais experiente, pode ser que compreenda, com maior proficiência, a visão do autor do texto lido. (GERALDI, 2001).

É mister, todavia, que o professor não descarte as interpretações dos alunos baseadas em suas vivências na comunidade de origem bem como na sociedade em geral, extrapolando as ideias do texto.

Lembramos que a oralidade letrada dos professores não pode ser ancorada apenas no senso comum; afinal, são educadores, formadores de leitores e de escritores autônomos numa sociedade que possui a leitura e a escrita como centro das práticas sociais. Cabe a esses profissionais conhecer diferentes gêneros de textos e técnicas de leitura e interpretação de textos, práticas que devem constar no planejamento das aulas.

Essas práticas desenvolvidas pelos professores são oportunas no decorrer das aulas de alfabetização para facilitar a aprendizagem aos alunos, pois são práticas que pertencem ao conjunto de práticas sociais que perfazem o letramento profissional do professor. Convém mencionar aqui a necessidade de levar a discussão nos programas de formação docente as questões relativas à falta de familiaridade dos professores com as convenções discursivas contidas em vários testes de leitura espalhados pelo país, bem como as classificações utilizadas pelos sistemas de avaliação do país, tais como: SAEB, SARESP, PROVA BRASIL, entre outros. O conhecimento de descritores utilizados nas avaliações pode vir a fazer

parte dos conteúdos a ser estudado no contexto do letramento profissional. (KLEIMAN, 2001).

Há um objetivo inerente às capacidades de interpretar e compreender os textos informativos: buscar informações segundo a visão do autor e, posteriormente, segundo a concepção de mundo que os alunos e professores possuem.

Para contemplar, nas interpretações de texto, outros conhecimentos da realidade dos alunos e construir um novo conhecimento, o professor precisa conhecer seus alunos e planejar as estratégias de leitura para interpretação do texto trabalhado atendendo às reais expectativas do público-alvo e contribuindo com seu crescimento acadêmico.

As relações de respeito e aceitação das opiniões dos alunos por parte do professor nas aulas são uma importante estratégia para consolidar um clima de igualdade no espaço escolar, pois, no ambiente de aprendizagens, tanto se ensina como se aprende. A aprendizagem gira em torno dessas relações de confiança e de respeito.

A oralidade letrada do professor legitima sua postura diferenciada em relação aos alunos, entretanto essa conscientização do professor deve ser manifesta de forma a aproximar os alunos dos seus saberes e fazê-los avançar na aprendizagem com autonomia.

4.4.3 Conhecimentos de conteúdos específicos para alfabetizar

Coerente com a concepção do letramento profissional, fomos em busca dos conhecimentos específicos para alfabetizar das entrevistadas. Para tanto, perguntamos aos sujeitos observados a respeito do nível de importância dos conhecimentos que possuem acerca da sua área. As professoras foram questionadas também sobre a importância de participar de cursos de formação específicos para alfabetizar:

- Não acho que tem de ser específico para alfabetização, acho que deve fazer parte do seu universo escolar. Tive um encontro com o Sistema Positivo e foi deliciosa a aula. Como trabalhar um texto (Tê - 2º ano) 7/7/11.
- Eu acho importante a troca de experiência, porque junto com meus colegas de trabalho eu aprendo muito. (Lu - 1º ano) 8/7/11.
- Eu acho muito bom porque o PROFA-Programa de Formação de Professores Alfabetizadores me ensinou muito e agora o Pró Letramento que ensina a trocar experiência, mas, eu não estou participando porque a prioridade é para quem ainda não fez o PROFA. (Lica - 3º ano) 9/7/11.

Analisando suas falas a respeito do letramento profissional, inferimos que, por lidarem diretamente com o ensino da língua materna, as professoras precisam dos conhecimentos que envolvem a língua portuguesa e seus processos de construção da escrita, seus fonemas, letras, grafias e o complexo sistema de escrita.

Constatamos, no entanto, que elas exibem um discurso inócuo, demonstrando não serem importantes estudos específicos na área de alfabetização, porque o professor já conhece as letras do alfabeto, os fonemas, o sistema de escrita e o que seja necessário para ensinar as primeiras letras. Consideram, portanto, que a alfabetização é muito fácil e não é necessário estudar.

Se, por um lado, consideram que, na formação do professor alfabetizador, não há necessidade conhecimentos específicos da área ou estes não são importantes, por outro lado os professores imprimem uma grande ênfase nos cursos de formação que envolvem outras áreas:

- Ah sim já participei de vários, de psicologia, de educação especial, de educação para o trânsito, de DST, de meio ambiente muitos... (Profª Tê - 2º ano).

- Participo porque sempre acrescentam na minha prática, os cursos só tem a acrescentar, curso de Síndrome de Down, cursos de artes, músicas, e educação especial em geral. (Profª Lu - 1º ano).
- Participo de outros cursos constantemente, porque enriquece minha prática. Cursos de meio ambiente, Artes, Trânsito e outros [...] (Profª Lica - 3º ano).

Os professores observados participaram de vários cursos de formação continuada, entre os quais: PCN em ação, PROFA e os oferecidos pelo Sistema do Livro Positivo, entretanto eles próprios não percebem a importância do letramento profissional inscrito nos estudos específicos para alfabetizar e letrar seus alunos.

Quanto aos cursos de formação continuada de que os professores participam, as três professoras participaram do PROFA e duas do Pró-Letramento. Atualmente, duas não estão participando de nenhuma formação continuada.

Perguntamos também a elas: O que um professor alfabetizador deve saber, deve conhecer e deve dominar para conseguir alfabetizar e letrar seus alunos? A revelação quanto aos conhecimentos específicos do professor alfabetizador, ainda que simplista e romântica, demonstra que as professoras ainda carregam as marcas da formação jesuítica, numa visão de missão, de amor e de paciência:

- O professor alfabetizador precisa conhecer Piaget, saber pelos processos que toda criança passa para aprender, depois veio Paulo Freire e Vigotsky, todo conhecimento que trata da criança [...] por que para Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no Construtivismo não souberam trabalhar, deixaram se perder então, que agora é o construtivismo misturado com o letramento e que a gente acaba fazendo essa mistura com todo o processo, mas, a professora precisa aprender e conhecer. (Tê - 2º ano).
- O professor alfabetizador precisa entender como a criança desenvolve seu conhecimento, como ela aprende, o que ela ta entendendo do que você ta falando. Como que ela ta interpretando isso? Então é compreender como que essa criança ta aprendendo. (Lu - 1º ano).
- Precisa acima de tudo ter dedicação, paciência e responsabilidade porque você é um professor alfabetizador e que o aluno vai aprender com você. Você vai ensinar a ele o compromisso e ser um formador de opinião de um cidadão. Estar sempre atento às suas mudanças principalmente as que ocorrem no mundo e fora da sala de aula. (Lica - 3º ano).

Essa concepção de educação como um ato de amor é vista por nós como um escape da não profissionalização e uma forma de não se comprometer com a função da escola de ensinar e transmitir conhecimentos historicamente construídos

pela humanidade. Para isso, são necessários estudos, conhecimentos específicos sobre o que se ensina em uma determinada área; é insuficiente ter muito amor e não ter conhecimentos.

As lacunas existentes nos conhecimentos das entrevistadas sobre o que precisam conhecer e dominar para alfabetizar podem ser traduzidas como uma das possíveis causas – porém, certamente, não a única – das dificuldades para ensinar os alunos a ler e escrever de forma convencional dentro dos padrões de tempo estabelecidos nos calendários escolares bem como nos currículos existentes nas escolas públicas.

Na sessão a seguir descrita, observamos uma prática profissional baseada no senso comum, sem causar nenhuma inquietude na professora; tudo acontece dentro de uma normalidade absoluta.

Na observação de aula da 1ª sessão do 1º ano, com a professora Lu, durante a história da Branca de Neve, verificamos que ela provoca uma discussão entre os alunos dizendo:

Se você encontrar alguma pessoa estranha na rua e essa pessoa te oferecer balas, sorvete ou frutas o que você faria? E se a pessoa quiser te levar para algum lugar? Você conhece na sua família ou vizinhança alguma pessoa que se parece com a bruxa, com atitudes más? (Professora Lu, Diário de Campo).

É importante observar, na fala da professora, que, ao mesmo tempo em que ela lê a história, ela faz pausas e realiza comentários orais, interagindo com os alunos e refletindo com eles acerca de suas atitudes reais do cotidiano. Nessa ação da professora em alertar os alunos sobre os perigos do cotidiano, ela traz um sentido de “bruxa” baseado no senso comum, ensaiando uma associação entre o que se aprende na escola e a vida dos alunos nas práticas sociais.

A professora Lu não o faz, entretanto, de forma pensada e planejada; ela não define o conceito de bruxa nas histórias bem como na vida real cotidiana. Afinal, podemos ter interiorizada em nós uma bruxa que de vez em quando se manifesta, em cada uma, por meio de uma atitude, uma ação inesperada ou mesmo um pensamento.

Na sequência, no relato sobre a sexta sessão, do dia 15-04-2010, observamos que a professora Lu deixou de dar explicações a respeito do que são “elementos” para uma aluna, acatando o conceito apresentado pelo colega.

Entendemos que a professora, como representante legítima de letramentos na escola, precisa explicar e definir conceitos e tarefas, ampliando os conhecimentos dos alunos.

Quando a professora leu o comando da aula, dizendo aos alunos que desenhassem cinco elementos em cada conjunto, uma aluna perguntou em voz alta o que era “elemento”. Outro aluno respondeu que era qualquer coisa, um objeto. A professora concordou com a resposta do aluno e a aluna não se manifestou contrária.

Observamos, nessa atitude da professora, que ela respeitou a opinião do aluno bem como a voz da aluna diante de uma dificuldade, contudo ela poderia ter enriquecido a definição do aluno. Outra questão emergiu quando a professora leu as vogais, dizendo serem cinco, e as leu com som fechado a, e, i, o, u. A aluna questionou que existem pessoas que leem as vogais assim: a, e, é, i, o, ó, u, portanto são sete as vogais. A professora concordou com a aluna e explicou sobre as vogais de som fechado e aberto, mas afirmou, equivocadamente, que “só muda a forma de ler”; elas continuam sendo cinco.

A professora parece desconhecer a diferença entre língua escrita e língua falada e o fato de que o sistema vocálico do português é constituído por 12 fonemas vocálicos, sendo 7 orais e 5 nasais, além da semivogais /y/ e /w/, constitutivas de ditongos e tritongos. Para isso, ela precisaria mostrar, primeiro, que **grafamos** apenas cinco vogais, mas **falamos** doze e que, na grafia, para diferenciar o **timbre** (aberto ou fechado), às vezes precisamos de acento gráfico e, para indicar a presença de **nasalidade**, usamos o til (com em “pão” [pãw], que é diferente de “pau” [paw], ou o “m” e o “n” (estes, sempre em final de sílaba: sem x se, por exemplo). Mesmo sendo uma sala de 1º ano, talvez a professora já pudesse recorrer aos assim chamados pares mínimos, extremamente produtivos para mostrar as diferenças: sede [sedzi]x sede [sédzi]; pôde x pode; boba [boba] x bomba [bōba], entre outras dezenas de exemplos.

As questões acima discutidas pela professora parecem indicar que o letramento profissional das alfabetizadoras é ineficiente nas práticas pedagógicas em sala de aula. Segundo Andrade (2004, p. 12):

A formação em que se respalda o professor deveria ensinar a seus alunos (além do conteúdo): que deveria ser possível, a cada vez, buscar o saber, que há fontes de saber e que há lugares de saber que devem ser buscados.

Trata-se de um saber prático sobre o próprio conhecimento. Não se trata de possuir ou não os conhecimentos, mas de ter uma dimensão mais distanciada da posição que se pode ocupar, ao se perceber inserido no mundo das informações. Será a partir de tal concepção que o profissional poderá movimentar-se, num mundo que é balizado por locais de saber. A sua experiência particular de leitor será fundamental para que ele possa transmitir essa aprendizagem aos seus alunos.

Na 10ª sessão observada no 1º ano, analisamos a oportunidade que a professora ofereceu aos alunos de se manifestarem oralmente sobre as diferenças e as semelhanças que há nas paisagens do livro trabalhado sobre as praias do país. Ela propôs a discussão nos grupos, o que favoreceu a oralidade de todos. A professora mobilizou conhecimentos adquiridos previamente para ajudar os alunos na análise das características presentes nas praias em locais diferentes no Brasil.

Nessa mesma aula, ao final, a professora dirigiu-se à quadra da escola e desenvolveu uma brincadeira com mímicas, e os alunos deveriam ler o que significava aquela expressão feita pelos colegas.

Observamos que a professora demonstrou ter capacidade de valorização de outras linguagens no processo de formação de leitura dos alunos. Essa capacidade de oportunizar outras linguagens iniciou-se na sala quando ela pediu aos alunos que lessem as imagens das praias do Brasil e permaneceu quando se dirigiram à quadra. Como se lê em Vitória (2003, p. 6):

É de se esperar que todas as linguagens – desenho, pintura, literatura, jogo, brinquedo, imagem, silêncio, dança, teatro, música, prosa, poesia, mímica, mídia, e, também, oralidade e escrita – estejam igualmente presentes na vivência infantil escolar, pois a reflexão sobre a produção cultural subjacente às inúmeras formas de linguagem contribui para a criação de uma cultura de pesquisa na escola..

Na sessão 6ª no 2º ano, com a professora Te, realizada no dia 06 de abril de 2010, constatamos a limitação do sistema de ensino, que permite que os alunos do 2º ano não estejam minimamente alfabetizados. Quando o aluno diz “Professora, eu não sei escrever bilhete.”, ela se manifesta dizendo à pesquisadora como ela poderia ensinar as atividades do livro Positivo, se os alunos nem sabiam ler e escrever. Nessa aula, vimos que a criança desconhece o formato da leitura e da escrita, bem como os requisitos estéticos para escrever um bilhete com as ideias do colega e, posteriormente, ler para ele fazendo as adequações.

Na 8ª sessão de observação na sala do 2º ano, realizada no dia 29-04-2010, verificamos uma rotina na ação da professora que dificultou o aprendizado e a troca de experiências entre os alunos: ela dispõe os alunos todos os dias em uma mesma posição, em fileiras. Os alunos sentavam com as carteiras unidas e, imediatamente, a professora os separava. Os alunos não falavam nada em voz alta; permaneciam imobilizados, inertes, durante toda a aula, e não realizavam a atividade proposta. A professora percebeu e disse que a próxima aula seria em grupos.

Na 9ª sessão 9ª de observação de aulas da professora Te, 2º ano, foram montadas as duplas para realizar uma atividade de “o que é o que é?” As crianças fizeram a atividade utilizando o diálogo nas duplas e todos cumpriram a tarefa do dia.

Na sessão 1ª do 2º ano, professora Te, no dia 2 de março de 2010, ficou evidente a importância da oralidade letrada da professora, pois, ao trabalhar a palavra cruzada com os nomes dos personagens das histórias de Maurício de Souza, com a palavra central CHICO BENTO, a professora manifestou-se de acordo com a oralidade letrada, pois, utilizou saberes anteriormente construído em sua formação e, trouxe para a sala de aula um conhecimento ampliado de Mauricio de Souza, fazendo um intercâmbio do autor com a literatura infantil. A professora ao levantar os questionamentos, de acordo com cada questão da cruzadinha, ela fazia referências aos próprios alunos. Antes, porém, dos destaques nas questões da cruzadinha, a professora revelou um grande conhecimento pelas histórias em quadrinhos, comentando com os alunos sobre a ilustração bem como sobre a criatividade do escritor.

A primeira assertiva era: Menina que fica muito brava quando é provocada e usa seu bichinho de pelúcia para bater nos outros personagens. Nesse momento, a professora se dirigiu a uma criança e perguntou: E você, bate nos seus colegas? Como você reage diante de provocações dos colegas? Essa discussão provocou um debate entre as crianças. Esse alerta da professora estabeleceu relações entre os personagens do texto e as pessoas violentas e agressivas da escola. Essa não é, entretanto, a função de um texto.

Na outra assertiva: Esse personagem é um pequeno dinossauro. A professora trouxe ilustrações de várias espécies de dinossauros, mostrou para os alunos e perguntou: Quem já assistiu a filmes com dinossauros? Quem já leu outras histórias de dinossauros? Quem sabe os motivos por que não temos mais dinossauros?

Quem sabe escrever o nome desse animal, vá à lousa e escreva. Nessa ação oral, a professora buscou outros conhecimentos sobre dinossauros e ampliou as respostas dos alunos.

A professora explicou sobre a extinção total de dinossauros no planeta por uma explosão cósmica: caiu um meteoro gigante na Terra matando todos os dinossauros. Os alunos ficaram entusiasmados com os exemplos dados pela professora.

As outras questões a seguir focalizam a utilização do texto como pretexto. A professora destaca: É a maior comilona da turma. Diante da resposta e do preenchimento da atividade, a professora introduz de forma oral algumas perguntas tais como: Crianças, como devemos nos alimentar? Qual é a maior fonte de nutrientes em uma alimentação? Quais os prejuízos dos doces e sorvetes para a saúde? Como saber a quantidade ideal para comer? Uma alimentação balanceada é muito cara ou não? Por quê? As crianças comentavam as experiências em suas casas, as falas de suas mães. A professora destacou o preço de frutas, legumes e da carne e fez uma reflexão sobre a importância de comparar preços e decidir pelo produto mais nutritivo.

Entendemos que, nesse momento da aula, seriam bastante produtivas as seguintes reflexões por parte da professora:

Julgamos que a problematização contextualizada deve ser um importante campo de significados, uma fonte que pode contribuir para um aprendizado mais significativo do ponto de vista dos alunos. Acreditamos que ela possa dependendo de como for elaborada, servir como ponto de partida do trabalho com conteúdos matemáticos fundamentais. Esses conteúdos devem ser articulados entre si, ou seja, devem ser trabalhadas de forma interligada. (BITTAR; FREITAS, 2005, p. 19).

No intercâmbio entre as disciplinas, a professora trabalhou de forma interligada, trazendo as discussões que envolvem o ser humano de forma integral e não fragmentada ou isolada. Segundo os autores acima, a problematização contextualizada permite uma aprendizagem mais produtiva aos alunos.

Considerando as intervenções da professora Te, observamos o letramento profissional da professora como ponto de referência para o aprofundamento das discussões, fazendo um intercâmbio com os objetivos do ensino numa determinada aula. Na modalidade da escrita nessa dimensão, a professora, ao buscar formas de

melhor conduzir a aula para atingir seus objetivos, mobiliza outros conhecimentos, busca o que foi planejado e lança mão de elementos que a ajudam a concretizar esse objetivo.

Ao indagarmos a professora sobre o objetivo daquela aula, ela respondeu:

Meu objetivo com a realização da cruzadinha com os personagens do Maurício de Souza era trabalhar um texto de qualidade, divertido, de conhecimento de todos, e ainda, desenvolver algumas reflexões críticas sobre a higiene, a alimentação adequada e a violência em sala de aula. (Professora Te, Diário de Campo).

A utilização pelos professores de textos literários como pretexto vem sendo debatida por diversos estudiosos, porque, segundo pesquisas realizadas no Brasil, muitas vezes a escola usa os textos literários como pretexto para o ensino da gramática ou mesmo como instrumento moralizador. Isso vem causando, entre os alunos, certo desinteresse pela leitura. Magalhães (1987, p. 41) observa que “a utilização do texto como forma de transmitir lições de moral está na origem da literatura infantil”. A literatura infantil foi, por muito tempo, usada na escola como recurso para manutenção da organização social, pois teve sua origem ligada à pedagogia, sendo utilizada como suporte para manter os bons costumes e os valores estabelecidos pelas famílias, igrejas, entre outras instituições. A literatura infantil ainda é usada muitas vezes como veículo de transmissão de regras pelo adulto às crianças. (DALCOL, 2009).

Ao contrário dessa visão, Geraldi (2001, p. 97) salienta:

Não vejo por que um texto não possa ser pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc.) Antes pelo contrário: é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos. Prefiro discordar do pretexto e não do fato de o texto ter sido pretexto.

Observamos que a propriedade “pretexto” é motivo de discordância entre os estudiosos, entretanto entendemos que a professora Te oportunizou a todos os alunos ler um texto em quadrinhos e, apesar de ela desenvolver uma atividade didática a partir do texto, ela apresentou aos alunos histórias em quadrinhos de Maurício de Souza, enfatizando os personagens bem como as ilustrações e o prazer de ler. É importante mencionar, porém, que as histórias em quadrinhos foram trabalhadas dentro do livro didático, portanto, nesse suporte textual, não houve o

adequado manuseio do gênero. A professora não colocou nas mãos das crianças a história em quadrinhos.

Em discordância com o autor bem como com a professora, apontamos para a importância de os professores de camadas populares se conscientizarem de que o papel do texto na formação e na vida do aluno é a efetiva transmissão dos saberes historicamente construídos pela humanidade, e a única forma mais consciente de esses alunos terem acesso a esses saberes é por meio da escola, portanto, não se deve usar o texto como pretexto e sim usá-lo para suas devidas funções, de acordo com as propriedades de cada gênero: ora para informação, ou instruções, ou devaneios em poemas, HQ, por prazer em ler um texto de ficção, transmitir mensagem por meio de uma carta ou se comunicar por meio de um bilhete ou por meio de uma correspondência judicial, saber interpretar seus direitos e deveres e tantos outros fins. Para isso, é necessário colocar nas mãos das crianças os portadores de textos originais e não somente o que está no livro didático.

Na 6ª sessão de observação da aula do 3º ano, presenciamos a utilização de um poema como pretexto para ensinar a cadeia alimentar dos animais em seus respectivos *habitats*. A beleza e as peculiaridades do poema “O Gato”, da coleção A Arca de Noé, de Vinicius de Moraes, ficaram totalmente aviltadas, pois, na verdade, o poema serviu exclusivamente para tratar do tema “cadeia alimentar”. É importante mencionar, nessa aula, a voz de uma aluna, que se manifestou contrária à escrita de um poema dirigido à cadeia alimentar de outros animais. Ficou nítido que a aluna queria escrever sobre a beleza dos animais, o que, em um poema, é possível expressar sem muitas dificuldades.

Há um entendimento por nós, nesta pesquisa, que, nas três professoras observadas, está presente uma concepção de que ler na escola tem que ter sempre que ensinar algo, ou escrever sobre o que leu, ou comentar as leituras realizadas, que dentro da escola não se pode ler por prazer, ler para se empolgar, dar risadas, divertir-se; percebemos que, a todos os textos, correspondia um objetivo de transformá-lo em objeto de aprendizagem.

A profª Lu leu com os alunos a música “Capelinha de melão” e, em seguida, pediu aos alunos que circulassem o som “ão” das palavras na música. A professora Lu (Quadro 19), na 9ª sessão, utilizou as HQ como pretexto, pedindo aos alunos que completassem a 1ª letra faltosa dos personagens, desconsiderando totalmente a importância da literatura.

A professora Te, do 2º ano, trabalhou, na 6ª sessão (Quadro 21), realizada no dia 06 de abril de 2010, com um bilhete, com o objetivo de ensinar os passos para escrita de um bilhete, mas o fez de forma descontextualizada, pois não havia um motivo significativo para escrita do bilhete. A professora Lica trabalhou o poema “O Gato”, de Vinicius de Moraes, no dia 07 de abril de 2010 (Quadro 26) e ensinou sobre a cadeia alimentar, sem explorar a linguagem poética e sem desenvolver a imaginação e o gosto de ler ou apreciar um poema.

Percebemos que essa concepção de “texto-pretexto-escolar” está implícita nas práticas pedagógicas das professoras pesquisadas, que sempre utilizaram um texto para transmitir alguma mensagem didática ou pedagógica.

Em dez aulas observadas no 1º ano, foram trabalhados 8 textos; as demais aulas foram conduzidas por atividades sem partir de texto. No 2º ano, em dez aulas observadas, foram trabalhados 8 textos; as outras aulas foram por atividades. No 3º ano, foram trabalhados 9 textos, e apenas uma aula foi conduzida por meio de um jogo de bingo com palavras descontextualizadas.

Essas atividades que envolvem textos aplicadas pelas professoras em sala de aula não contemplavam nenhuma leitura literária ou leitura sem cobrança posterior de alguma proposta didática. A didatização dos textos estava presente em todas as atividades.

Vimos a importância de realizarmos as análises partindo dos diversos textos trabalhados pela professora, contudo voltamos nosso foco para o conhecimento profissional da professora no uso de diversos textos, pois entendemos ser fundamental para desencadear aprendizagens nos alunos.

Na atividade que a professora Lica, do 3º ano, apresentou quando explorou “Os tipos de habitação”, com o livro didático em mãos, ela começou a ler o texto e os alunos a acompanhavam; após a leitura atenta realizada por todos, a professora fechou o livro e explicou o conteúdo em discussão, levantou discussões a respeito dos tipos de casas existentes em nosso município, fez ilustrações na lousa, usando outros recursos para fazer os alunos melhor compreenderem os porquês de vários tipos de casas, atrelando-os à renda familiar.

Ao explicar o texto, a professora, além de despertar o interesse dos alunos pela temática em discussão, conseguiu ir além daquilo que estava no livro didático e trazer as reflexões para a realidade vivida pelos alunos no município. Nessa dimensão, observa-se que a capacidade de compreender e interpretar um texto

torna a ação da professora vulnerável, pois é nesse momento que se deve respeitar o que o posicionamento do autor e fazer um confronto com a realidade. Na interpretação de um texto expositivo, deve ser garantido o referente usado pelo autor (a que o autor está-se referindo) e não tão somente interpretá-lo baseando-se no senso comum. Nesse momento, faz-se necessária a mobilização do letramento profissional a respeito do assunto trabalhado pela professora, pois ela conseguiu levar os alunos a apropriar-se desse conhecimento além das palavras do texto escrito.

A professora Lica leu e explicou sobre os tipos de habitação que constam no texto do livro *Positivo*, conforme o autor do texto escreveu, e, somente após essa compreensão do texto, ela fez o confronto com a realidade, explorando as diferentes ideias de cada aluno.

É importante mencionar, ainda, que, na aula da 2ª sessão do 3º ano, a mesma professora trabalhou com um texto sobre personagens famosos; é uma atividade do livro didático na seção “De olho na notícia”. A professora e os alunos realizaram a leitura em voz alta; eram histórias em quadrinhos em que se encontravam vários personagens da literatura para crianças, João e Maria, João pé de Feijão, Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida e Cinderela.

A professora, ao perceber que eram histórias conhecidas pelos alunos, pediu que fechassem o livro e fizessem um memorial das histórias já conhecidas por todos. De forma oral, a professora foi conduzindo as discussões e todos contaram as histórias. Após esse relato, a professora retomou o livro e continuou a aula. Essa metodologia de antecipação de leitura é uma estratégia de leitura que a professora utiliza para possibilitar aos alunos que mobilizem outros conhecimentos anteriormente construídos para o prosseguimento de outras construções. A professora levantou os seguintes pontos: Qual foi a primeira vez que vocês ouviram a história do Chapeuzinho Vermelho? Quem conta ou contou histórias para vocês? Qual foi a história que você teve medo ao ouvir? Por quê? Qual história que tem os personagens floresta e doces? Qual é a história com que você mais se identifica? Crianças, fechem os olhos e imaginem, pensem. Em qual situação da história do Chapeuzinho Vermelho você sentiu medo? Por quê?

É importante lembrarmos que o letramento profissional está presente nas práticas cotidianas dos professores, contribuindo ou não para a construção da aprendizagem.

A presença do letramento profissional da professora Lica, do 3º ano, foi demonstrado nessa aula em suas intervenções orais, pois, na 7ª sessão observada, ela incentivou a discussão dos alunos a respeito da poluição, tema que constava no livro Positivo no texto “Homem, o grande vilão”. Os alunos conduziram uma crítica em relação à cidade de Três Lagoas: a pavimentação asfáltica sem a preocupação de primeiro construir um aterro sanitário, pois o lixo aqui é exposto. A professora conduziu a discussão respeitando as vozes dos alunos e incentivando-os à escrita de cartas endereçadas à prefeita da cidade. Foi notável o aprofundamento das discussões da professora em relação ao tema estudado, significando conhecimento específico do que seria ensinado e debatido naquela aula.

A professora Lica realiza seus planejamentos semanalmente, estabelece objetivos para cada conteúdo trabalhado na semana. Nessa aula, o objetivo era provocar discussão e reflexão entre os alunos sobre a ação do homem diante da natureza a partir do texto do livro Positivo. Ela não tinha estabelecido escrever cartas como estratégia dessa aula, entretanto soube concretizar as discussões por meio das escritas de cartas, perfeitamente compatíveis com o rumo que tomaram as discussões entre os alunos e com eles.

Na sessão 9ª do 3º ano (Quadro 29), aula observada no dia 19 de maio de 2010, foi realizada uma pesquisa pelos alunos no laboratório de informática. A pesquisa era sobre os animais do pantanal. Como a aula ocorreu em grupos, foi favorecida a discussão e enriquecido o interesse dos alunos pelo tema, pois alguns alunos perguntavam sobre a extinção da onça pintada e todos os outros alunos motivavam-se a pesquisar para compreender: se estão extintos, como ainda continuam soltos na mata? A professora foi exemplificando os casos de animais em extinção e o controle realizado pelo IBAMA e outros órgãos do governo, que fazem o acompanhamento dos animais, marcam com pulseiras e códigos e, depois, soltam os animais, pois eles precisam viver livres para se reproduzirem. A professora explicou, exemplificou e demonstrou conhecimento no assunto de discussão, bem como proporcionou as aprendizagens entre os alunos e o objeto de estudo.

As categorias elencadas para análise dos dados coletados permitiram que nos aproximássemos um pouco mais das perguntas feitas no decorrer desta pesquisa, pois podemos dar algumas respostas em relação à formação continuada do professor alfabetizador.

Vejamos. A observação das práticas das professoras alfabetizadoras foi possível nos momentos em que trabalhavam a técnica de alfabetizar, ensinando letras, vogais, consoantes, enfim, o sistema de escrita e de leitura, e também nos momentos do letramento, quando enfatizavam os usos da escrita na sociedade. Considerando que o letramento profissional possibilita desencadear aprendizagens significativas entre os alunos, destacamos também a presença deste nas práticas tanto de alfabetização quanto de letramento, a seguir representadas:

Quadro 1. Atividades de alfabetização e de letramento

ANO	ATIVIDADE DE ALFABETIZAÇÃO	ATIVIDADE DE LETRAMENTO	TOTAL DE AULAS	PERCENTUAL
1º	4 = 40%	6 = 60%	10	100%
2º	3 = 30%	7 = 70%	10	100%
3º	1 = 10%	9 = 90%	10	100%

Fonte: Material empírico da coleta de dados nas observações de aulas das professoras na escola pesquisada.

As observações realizadas em sala de aula nos três primeiros anos do ensino fundamental, segundo o quadro acima, demonstraram que, entre as atividades desenvolvidas aos alunos do 1º ano, em média 60% propiciam estratégias de letramento, enquanto 70% das atividades no 2º ano são para letrar os alunos. Na sala do 3º ano, as atividades de letramento ficaram em torno de 90%, sem a ênfase no código escrito e no conhecimento das letras e símbolos necessários à alfabetização e ao sistema de escrita alfabético. Portanto, atividades sistemáticas com o uso de letras do sistema alfabético, bem como um método de alfabetização são quase inexistentes nos anos iniciais do EF.

Por meio das observações de aulas, tivemos a oportunidade de ler, nas manifestações da prática dos professores, nos diversos momentos de alfabetização, que essa prática é marcada por falta de conhecimento de uma teoria de alfabetização. Observamos também a inexistência de um planejamento prévio das aulas, constando apenas os objetivos para as aulas.

Há também algumas disparidades entre o fazer do professor na sala de aula e o que os documentos oficiais da SEMEC preconizam. Em consonância com essa afirmação, trazemos aqui a exemplos de categorias trabalhadas em sala de aula sem estarem garantidas na Proposta Didática da Rede, lembrando que o livro didático adotado pela Rede Municipal, do Sistema Positivo de Ensino, não está contemplado na PD.

A PD preconiza que o professor deve adequar o currículo proposto às realidades do aluno conforme suas necessidades e que o ensino deve ser significativo para os alunos, entretanto os gêneros textuais que compõem o livro Positivo não atendem às práticas sociais situadas dos alunos daquela escola em particular.

A flexibilidade da PD também se encontra garantida no documento, contudo as recomendações da SEMEC são para trabalhar o livro adotado pela Rede na íntegra, já que são investimentos públicos e devem ser utilizados diariamente, cumprindo os prazos estabelecidos por esse órgão.

Outro exemplo inerente a essas disparidades é a assessoria pedagógica que o Sistema Positivo deve realizar com todos os docentes da Rede. Ela acontece apenas uma vez por semestre, tornando inviável para o professor sanar todas as dúvidas e dificuldades do seu cotidiano com os alunos.

Há, entre as professoras, limitações de conhecimentos teóricos em relação à prática que exercem no seu local de trabalho. Há um distanciamento entre o planejado e o que é realizado em sala de aula. Não há o acompanhamento diário de uma equipe pedagógica. O quadro 2 demonstra o planejamento da professora e equipe pedagógica da escola.

Quadro 2. Planejamentos da professora e equipe pedagógica da escola

ANO	PLANEJAMENTO COM ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	NÃO PLANEJOU	PLANEJAMENTO SEM ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO
1º		10 aulas observadas	
2º		05 aulas observadas	05 aulas
3º	10 aulas		

Fonte: Diário de Campo da pesquisadora.

Observa-se, no quadro, que o planejamento de aula que o professor usa para subsidiar seu trabalho pedagógico em sala de aula corresponde a 50%; os outros 50% são ministrados aleatoriamente, sem o estabelecimento de objetivos claros para aquela aula em destaque. Nos relatos da professora Lu, do 1º ano, ela lembra que o planejamento dela já foi realizado no início das aulas, portanto ela segue o objetivo geral em torno do ensinar a ler e escrever. A professora do 2º ano, no decorrer das dez aulas observadas, teve acompanhamento pedagógico da escola

em apenas cinco aulas, porque a especialista de educação da escola encontrava-se em licença. Ela só escolheu atividades; não estabeleceu objetivos para essas aulas.

A professora Lica, do 3º ano, planejou as dez aulas observadas com acompanhamento pedagógico da especialista de educação da escola, pois a professora Lica ministra aulas no período matutino, e, nesse período, a especialista de educação estava presente na hora do planejamento dos professores.

Enfim, as questões que envolvem o letramento profissional do professor são fundamentais para subsidiar práticas pedagógicas em sala de aula, entretanto todas elas devem ser pensadas e planejadas para minimizar os mitos de que a formação do professor sozinha pode resolver o problema da qualidade de ensino.

Assim, concretizamos esta análise alicerçada na necessidade de construção de uma cultura de formação aos professores, os conhecimentos oferecidos na formação devem ser inerentes ao fazer específico do alfabetizador. Cabe à escola desenvolver um projeto pedagógico unitário com a participação de todos os seus segmentos para efetivar uma ação de formação continuada voltada ao letramento profissional dos alfabetizadores.

Destacamos que letramento profissional aqui foi tratado a partir da concepção de que o professor precisa ter conhecimentos de assuntos específicos para o que ele vai ensinar. De nada adianta o professor realizar leituras clássicas e deixar de lado as leituras de sua atuação profissional.

Acreditamos que a formação inicial oferecida nos cursos de pedagogia e letras podem aprimorar seus conteúdos desenvolvendo práticas que venham ao encontro de assuntos pertinentes à área de alfabetização.

CONCLUSÃO

O percurso desta investigação foi acompanhado por inquietações, indagações e curiosidades sobre como o letramento profissional pode contribuir para os processos de alfabetização e letramento nos primeiros anos do ensino fundamental. O letramento profissional dos professores alfabetizadores ocorre gradativa e continuamente por meio de relações estabelecidas entre os sujeitos e os estudos específicos para a função do professor e depende, também, de suas condições culturais do professor. Há, porém, entre esses profissionais, alguns equívocos, relacionados ao pensamento de que alfabetizar e letrar os alunos é um processo fácil e, portanto, como eles já dominam os códigos, podem perfeitamente ensinar.

É certo que a complexidade da temática é grande, pois conhecer e dominar conteúdos específicos para ensinar a ler e escrever constitui parte da formação do sujeito, possibilitando condições de crescimento, reflexão e autonomia de suas posturas e atitudes. Nesse sentido, o letramento profissional de cada sujeito tem início, primeiramente, na conscientização sobre a necessidade e a importância de dominar saberes profundamente úteis para ensinar os processos da leitura e da escrita de forma convencional.

Dessa maneira, o letramento profissional assegura conhecimentos específicos de alfabetização tão salutar aos processos de ensino. Ele representa o marco inicial da trajetória de formação individual e autônoma do sujeito. No decorrer da construção e do desenvolvimento da formação docente baseada no letramento profissional, a instituição educacional (a escola) apresenta-se como fundamental e necessária, pois é a condutora de momentos de crescimento profissional entre o corpo docente: momentos de leitura e escrita, bem como de oferta de saberes específicos ao processo de alfabetização, necessários à formação do sujeito.

O conhecimento e a compreensão que o profissional da educação tem sobre a forma com que o letramento acontece no desenvolvimento do aluno contribuem, de maneira significativa, para a efetivação desse trabalho na escola, entretanto presenciamos, no decorrer desta pesquisa, um desconhecimento por parte da escola sobre o que é letramento e as suas contribuições para o amplo processo de alfabetização.

Refletir sobre a maneira como os sujeitos se constituem alfabetizados e letrados remete-nos a pensar na individualidade de cada sujeito, único em suas

relações, experiências e vivências. Da mesma forma, a realidade educacional nos remete a diferenças. Não temos alunos iguais nas salas de aula, bem como não temos professores iguais; há alunos e professores com as mais variadas experiências educacionais, sociais e culturais. Assim, o profissional da educação, aqui concebido como sujeito da sua história e da própria formação, precisa observar seu aluno e conhecê-lo na sua complexidade, compreendendo-o como sujeito da sua formação.

No processo de construção e de desenvolvimento do letramento profissional, a escola é elemento significativo de formação, considerada sua função social e a coletividade de relações entre professores. A escola representa um ambiente de construção de saberes, de modo que a formação continuada do professor com base no letramento profissional realizada nas escolas deve inquietar seus atores com o intuito de formação plena e autônoma de cada sujeito.

O letramento profissional só pode ser desenvolvido se tiver a participação plena e ativa do sujeito em construção. Dessa maneira, os estudos coletivos que primam por formação no local de trabalho constituem-se em uma maneira eficiente de trabalhar a dimensão significativa do letramento profissional.

Diante de tais considerações, nos perguntamos: Afinal, o que um professor alfabetizador, um professor que ensina e trabalha com a língua precisa saber? O que esse profissional precisa dominar na sua formação para realizar a sua função de professor?

Nesse sentido, buscamos compreender o letramento pesquisando quais experiências pedagógicas são trabalhadas na escola Cora Coralina, uma escola urbana de Três Lagoas/MS que visa à construção e ao desenvolvimento do letramento e da alfabetização nos alunos. Buscamos também conhecer de que forma o professor alfabetizador constitui seus saberes específicos para ensinar a língua portuguesa. Para a realização desta pesquisa, escolhemos uma escola em que os professores alfabetizadores dos três primeiros anos do ensino fundamental fossem efetivos, com experiência mínima de cinco anos na educação e que tivessem a escolarização até o curso de especialização *lato sensu*, por considerarmos, em forma de hipótese, que a estabilidade funcional, o tempo de serviço e a escolarização fossem variáveis significativas para a conceitualização pelos sujeitos pesquisados, de letramento e alfabetização, bem como para o desenvolvimento de suas práticas de alfabetização e letramento. Entretanto, isso

não se revelou, pelo contrário, vimos no decorrer das observações, bem como das entrevistas que há inúmeros equívocos a respeito das práticas de letramento e profundas lacunas nas práticas de alfabetização.

Dessa forma, compreendemos que o letramento profissional do docente é sem dúvida nenhuma o marco diferencial para a condução de práticas significativas nas salas de aula.

Nesta etapa final da pesquisa, é indispensável retomarmos o objetivo proposto no início desse trabalho que norteou esta investigação; investigar práticas de letramento profissional nos três primeiros anos do EF numa escola pública. É bom lembrar que as questões que transitaram no percurso da pesquisa foram: Como os professores concebem o termo letramento? Como os professores atendem à proposta didática da REDE e trabalham como sistema apostilado? De quais cursos de formação específicos para alfabetizar os professores participam? O que é importante o alfabetizador conhecer e dominar para efetivar suas práticas letradas em sala de aula?

É oportuno, neste momento, salientarmos que nossa pretensão não foi apontar erros e acertos em relação à prática das professoras pesquisadas nem realizar uma pesquisa de cunho avaliativo, ou mesmo simplista em relação ao fazer pedagógico em evidência, mas investigar práticas de letramento profissional com a finalidade de compreender as concepções dos sujeitos da pesquisa em relação a essa temática.

Por meio das análises realizadas, percebemos que a principal meta ou necessidade apresentada pelas profissionais pesquisadas é seu aperfeiçoamento, como requisito para a melhoria da qualidade do ensino, entretanto não há ênfase na formação específica em alfabetização.

A maioria das atividades realizadas em sala de aula é efetivada por um saber baseado no senso comum. Nelas, há várias ações que associam a formação inicial do professor com a necessidade de mobilizar conhecimentos prévios para melhor explicação de certos conceitos, entretanto presenciamos explicações superficiais, sem aprofundamento do tema debatido.

É importante mencionar que o ensino da língua requer saberes específicos por parte do professor. Se o professor vai ensinar um conteúdo sobre encontros consonantais, encontros vocálicos e dígrafos, não basta que ele saiba esses termos e conceitos; ele precisa de muito mais. É necessário conhecer os fonemas, é preciso

uma metacognição¹⁰ por parte do professor, pois o aprofundamento dos assuntos depende da amplitude de conhecimentos de quem vai ensinar:

[...] O que os professores alfabetizadores necessitam para desenvolver uma ação de ensino e de aprendizagem que leve todos os alunos a se alfabetizarem num tempo relativamente curto. No centro dessa questão está o conhecimento científico da linguagem oral e da escrita em todos os seus aspectos, com destaque para alguns deles que são mais relevantes para as primeiras ações do professor alfabetizador. É aí que reside a competência do professor, que deverá ser a alma de qualquer método, de qualquer teoria de alfabetização. (CAGLIARI, in: SILVA, 2007, p. 67).

É importante que o profissional, no decorrer da aula, possibilite ao aluno a reflexão, a interiorização e a assimilação do conhecimento, para que ele consiga fazer uso desses conhecimentos em suas práticas sociais, mas, sem o letramento profissional do professor em relação aos conceitos estudados, a concretização do processo de ensino e aprendizagem fica distante da realidade.

É por meio da linguagem que a criança conhece o mundo e vai adquirindo e ampliando seus conhecimentos, de forma progressiva, no processo de interação, que ocorre de modo formal, em sala de aula, nas relações entre as crianças e o professor, que atua com o ensino da língua, no sentido de ampliar a competência comunicativa de seu aluno. Para que isso ocorra de forma satisfatória, o professor deve ser um conhecedor de toda estrutura, funcionamento e uso da língua, nos diversos aspectos: fonético, fonológico, morfológico, semântico, pragmático, do discurso, dentre outros. Isso significa que o professor “Desde a alfabetização até o último ano escolar deve ter informações desse tipo...” (CAGLIARI, 2007). Ainda Cagliari, a respeito do papel do professor, afirma que “Quem lida com o ensino de língua tem que saber Lingüística” (p. 39). O docente deve elaborar suas atividades educativas baseado em informações sobre alfabetização, leitura e lingüística. No entanto, nem sempre o professor alfabetizador tem uma formação suficiente para entender a teoria, refletir sobre sua importância, de modo que ela deságüe positivamente em sua atuação.

¹⁰“Metacognição refere-se ao conhecimento que se tem sobre os próprios processos cognitivos e produtos ou qualquer coisa relacionada a eles, isto é, o aprendizado das propriedades relevantes da informação ou dos dados”. (DAVIS, NUNES E NUNES, 2005, p. 211).

Entretanto, evidenciamos a ênfase dos professores dada à importância dos estudos na escola, mas, estudos de outras áreas, saúde, psicologia, DSTs, meio ambiente, trânsito, cartografia, educação especial dentre outros, como elementos mediadores do processo de construção do ensino e de aprendizagem dos alunos e dos professores elevando a qualidade de ensino, acreditando ser por meio de conhecimentos afins que o professor vai conseguir ensinar melhor e com mais conhecimento.

Importante ênfase, também, foi apresentada no que se refere à teoria do conhecimento. Questionadas na entrevista a respeito de conceitos de letramento e de alfabetização, as professoras listaram um amontoado de autores, dentre eles Piaget, Vigotsky, Emília Ferreiro, Teberosky, e “teorias”, como construtivismo e letramento, como se tudo isso fizesse parte de um complexo mundo conhecido por elas. Presenciamos que confusões e equívocos estão presentes na educação e conseqüentemente no interior das salas de aula.

Nesse sentido, a responsabilidade do profissional como mediador e desencadeador do processo de construção na alfabetização e no letramento é parte integrante de seus saberes.

Não se constitui, então, como tarefa fácil à instituição escolar contribuir para a formação do professor e dos alunos, que é sua função; no entanto é necessário que haja comprometimento com essa construção, diante dos problemas sociais e “questões urgentes” que caracterizam a sociedade atual.

O grande desafio está lançado. É necessário conhecimento sobre como alfabetizar letrando no cotidiano escolar, bem como a busca da melhor maneira de construir uma formação baseada no letramento profissional, primando por relações coletivas dentro da escola. Nesse sentido, buscar parcerias com as universidades constitui-se em um mecanismo significativo de construção, visto sua função em relação à formação dos professores.

Acreditamos que esta pesquisa representa um mecanismo de reflexão a todas as escolas sobre suas experiências e propostas em formação contínua. Essa temática precisa ser discutida, a fim de subsidiar a elaboração de um planejamento de formação para os profissionais da educação, propondo estratégias e ações que privilegiem os mecanismos do letramento profissional.

Evidentemente, não existem modelos ou mesmo receitas prontas sobre como se agrupar para estudar assuntos específicos da profissão docente, mas a busca por melhores formas de ensinar e de aprender implica, sobretudo, em face dos resultados alarmantes da educação brasileira, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental a necessidade de construção plena e autônoma dos seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Márcia Aparecida. **Formação continuada de professores: uma análise crítica do Programa Pró Letramento**. 2009. 158 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ponta Grossa, 2009.
- AMARAL, MARTA TEIXEIRA. Alfabetização e leitura. **Revista Espaço Acadêmico**. 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/042/42pc_amaral.htm>. Acesso em 24 de julho de 2011.
- ANDRADE, Ludimila Thomé de. **Professores-leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ANFOPE, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação. Belo Horizonte, 2004.
- BARBALHO, Maria Goretti Cabral. **Mudanças no modelo de gestão: A política educacional e os (des) acertos da experiência no Rio Grande do Norte**. 2009. 145 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 2006.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Alfabetização no ensino fundamental: desempenho de alunos e suas implicações para as práticas pedagógicas**. In: GUARNIERI, Maria Regina e VIEIRA, Luciene Cerdas. Avaliação Diagnóstica da Alfabetização. São Paulo: Moderna, 2005.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá e MITRULIS, Eleny. Os **ciclos escolares: elementos de uma trajetória**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**". In: **Obras escolhidas: Magia, Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. COURA, **História e memória: O Programa ALFA Cadernos de História da Educação**, v. 1, n. 1. 1983. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/318/311>>. Acesso em: 27 mar. 2011.
- BITTAR, Marilena; FREITAS, José Luiz Magalhães de. **Fundamentos e metodologia de Matemática para os ciclos iniciais do ensino fundamental**. 2 ed. Campo Grande(MS): Ed. UFMS, 2005.
- BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOSCO, Zelma Regina. (Org.) **Ensaio: Perspectivas e pressupostos para uma discussão curricular na Rede Municipal de Campinas**. Campinas: Set Gráfica editora, 2009.

BRASIL. MARE, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Reforma da Gestão Pública**. Brasília, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, **Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação**. Brasília, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, **Programa de Formação de Alfabetizadores**. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação, **Pró-Letramento**. Brasília, 2005.

BRITO, Luiz Percival de. Leitor interdito. In: MARINHO e SILVA (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. *CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização - o duelo dos métodos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro. **Alfabetização no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

CORALINA, Cora. **Todas as vidas**. Poemas dos becos de Goiás e histórias mais. 23. ed. São Paulo: Editorial Gaudí, 1983.

DALCOL, Susana Irion. **Leitura e literatura infantil no Brasil**. <http://susanadalcol.blogspot.com/2009/04/leitura-e-literatura-infantil-no-brasil.html>. Acesso em 23 de outubro de 2010

DURAN, Marília Claret Geraes, ALVES, Maria Leila e João PALMA FILHO, João Cardoso. **Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista**. Cad. Pesqui. vol.35 no.124 São Paulo Jan./Apr. 2005

ESPÍNDOLA. Ana Lúcia e DIAS. Patrícia Machado. **Letramento no primeiro ano do ensino fundamental para crianças oriundas de camadas populares: mitos e medos**. <http://www.propp.ufms.br/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=378>, ACESSADO EM 30 DE AGOSTO DE 2011.

ESPINDOLA, A. L. **O que é importante ensinar a quem ensina a ler e escrever?** (Prelo). In: CARVALHO, Carlos Henrique de. (Org.). *Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento*. 1 ed. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1, p. 0-0.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. WEISZ. Telma. **Apresentação dessa edição**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1999

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Campinas: Editora UNESP. São Paulo, 2001.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

GERALDI, João Wanderlei. (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GUALDA, D. M. R.; HOLGA, L. A. K. **Pesquisa etnográfica em enfermagem**. *Rev. Escola de Enfermagem USP*, São Paulo, n. 3, v. 31, 1997. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312008000100004. Acesso em 29 de julho de 2011.

INAF. Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional do Instituto Paulo Montenegro. (dados de analfabetismo no Brasil). Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em: 19 nov. 2009.

KLEIMAN, Ângela, (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **formação do professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Oralidade Letrada e Competência Comunicativa: Implicações para a construção da escrita em sala de aula**, SCRIPTA vol 5. no.10, julh/dez 2002

KLEIMAN, Ângela e MORAES, Silvia. E. **Leitura e interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Angela & OLIVEIRA, M. do S. (orgs.) **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EDUFRN, KLEIMAN e BORGES da SILVA. **Letramento no Local de Trabalho: O professor e seus conhecimentos**. Parte I Cap. I p. de 1 a 20.2008.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” letramento? não basta ensinar a ler e escrever?** Unicamp. SP. 2005. Acessado em 23 de março de 2011 http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

LARA, Angela Mara de Barros e MOLINA Adão Aparecido. **Infância e Políticas Educacionais no Brasil na década de 1990**. In: Viii Congresso Nacional De Educação Da Pucpr - Educere E Iii Congresso Ibero-Americano Sobre Violências

Nas Escolas, 2008, Curitiba. Formação De Professores. Curitiba : Editora Champagnat, 2008. v. 01. p. 01-15.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva (Org.). **Alfabetização e letramento**; contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: UNICAMP, 2005.

LOMBARDI, José Carlos. Periodização na História da Educação Brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. **Revista HISTEDBR** On line. Nº 32, p. 200-209, 2005. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/32/art_14_32.pdf. Acesso em 28/07/2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1995.

MACHADO. Terezinha. **Visão do Método de Alfabetização**. <http://www.terezinhamachado.com/artigos.php?id=19>. Acesso em 29 de agosto de 2011. Design e programação: Bonsucesso Comunicação.

MACHADO , Laeda Bezerra e CARVALHO Maria do Rosário de Fatima. **CONCEPÇÕES DE CONSTRUTIVISMO ENTRE PROFESSORES: O DISCURSO CIRCULANTE**. <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0856314751606.doc>, Acesso em 2 de setembro de 2011.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil**: o período heróico (1549 a1570). Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora Ltda, 1958.

MARINHO, Marildes; SILVA, Cérés Salete Ribas da (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MARINHO, Marildes; SILVA, Cérés Salete Ribas da (Orgs.). **Leituras de Professor**. In: **Os Professores são Não-Leitores?** BATISTA. Antonio Augusto Gomes. Campinas, SP. Mercado das Letras, 1998.

MARTINS, Angela Maria Souza. **A educação libertária na Primeira República** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Angela_Maria_Souza_Martins_artigo.pdf>. Acesso em: 26 out. 2010.

MALLMANN, Adaiana. **O curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná na extensão de Santa Helena**: A trajetória de um sonho. Cascavel. 2009, 60 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – USP, Paraná, abril, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo: (1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 1994.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e as histórias de sua vida**.In: NÓVOA, Antonio. (Org). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Portugal, 2000.

NÓVOA, António. **Para uma história da educação colonial**. Hacia una historia de la educacion colonial. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1997.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

REGO, Lucia Lins Brown. Repensando a prática pedagógica na alfabetização. Isto se aprende com o ciclo básico. **Projeto Ipê curso II, Secretaria do Estado da Educação - coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas**. São Paulo, 1986, pp. 44-55.

RIZZO, Gilda. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1989.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; SILVA, José Carlos da. **A educação jesuítica no Brasil Colônia**. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/36994423/a-educacao-j-esuistica-no-brasil-colonia>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

SARAIVA, Suzana. **Políticas públicas em educação/2009**. Disponível em: <<http://politicaspUBLICASSISTEMAEDUCACIONAL.blogspot.com/2009/04/lei-de-15-de-outubro-de-1827.html>>. Acesso em: 1º nov. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autêntica, 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA NETA, Orgides Maria da. **O tema alfabetização na legislação para formação de professores alfabetizadores no Brasil**. São Paulo: PUCSP, 2008.

SOARES, Magda Becker, **Letramento: um tema em três gêneros**, 1998, Belo Horizonte, Autêntica. 1998

SOARES, Magda Becker. In: RIBEIRO, Vera Massagão. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda Becker. **A reinvenção da alfabetização**. 2004. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/upload/blogSite/3564/3564987/10706/magda_soares_reinvencao.pdf>. Acesso em: 21 set. 2010.

SOARES, Magda Becker. **As muitas facetas da alfabetização**. *Cadernos, revista da fundação Carlos Chagas*, nº 52. São Paulo, fevereiro, 1985.

SOUSA, Jesus Maria. Os jesuítas e a Ratio Studiorum – as raízes da formação de professores na Madeira. *Revista ISELNHA*, nº 32, p. 26, 46. 2003. Disponível em: <<http://www.3.uma.pt/jesussousa/publicações/3/osjesuitasearatiostudiorum.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008. 319 p.

SOUZA, Denise R. Trento. **Conquistando o espaço escolar: estruturação do trabalho pedagógico numa classe de Ciclo Básico**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, São Paulo, 1993.

STERCQ, C. **Literacy, socialisation and employment**. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 1993.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and practice**. New York, Estados Unidos: Universit Press. Cambridge. 1999

TRÊS LAGOAS (MS). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Proposta Didática**, 2001.

TRÊS LAGOAS (MS) Escola Municipal Cora coralina. **Projeto político pedagógico**, 2008.

Vitória, maria inês corte. **Múltiplas Linguagens na Educação Infantil: A Criança sob nova ótica, nova ética e nova estética**. http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/revistavirtualagora/materiais/Artigo_Maria_Ines_PUC.pdf. acesso em 28 de julho de 2011.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa, perspectivas qualitativas e sociologia da educação**. Santa Catarina: DP&A, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista realizada com as três professoras da Escola “Cora Coralina”

APÊNDICE B: Quadros com o resumo das observações de aulas.

ENTREVISTA REALIZADA ÀS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

A pesquisa em andamento tem por objetivo investigar práticas de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Para que possamos alcançar esse objetivo precisamos conhecer suas expectativas em relação à aprendizagem dos alunos.

1. Há quanto tempo você trabalha na educação?
2. Como você escolheu essa profissão?
3. Baseada em sua prática e seus conhecimentos teóricos como você concebe o letramento?
4. Qual a diferença da alfabetização e do letramento?
5. Como você trabalha o livro positivo e atende a proposta didática da Rede?
6. Como você escolhe os textos que você vai trabalhar? Por quê?
7. Quais gêneros de textos você mais gosta de trabalhar? Por quê?
8. Como você planeja suas aulas?
9. Você participou ou ainda participa de cursos de formação para professores? Quais?
10. O que você gostaria de dizer a respeito das maiores dificuldades que você encontra para realizar seu trabalho. Você poderia listar suas dificuldades por prioridades? Quais as que mais afetam o seu trabalho que dificulta ensinar os alunos a ler e escrever?

APÊNDICES

QUADRO I- RESUMO DAS AULAS OBSERVADAS: PROF^ª LU 1º ANO
04 de março de 2010

SESSÃO ¹¹	ATIVIDADE OBSERVADA	DURAÇÃO
1 ^a	Leitura do texto “percebendo” sobre os órgãos dos sentidos. A prof ^ª distribui o texto xerocado com letra caixa alta, em seguida a prof ^ª faz a leitura do texto. Após a leitura a prof ^ª distribui lápis de cor e diz para os alunos pintarem os desenhos dos órgãos dos sentidos. Cada órgão do sentido possui uma cor específica: as crianças estão sentadas em mesinhas de quatro alunos cada uma. As crianças conversam muito e a prof ^ª interfere calmamente, todas as crianças pedem ajuda dos colegas e andam pela sala durante a atividade. A prof ^ª escreve o texto na lousa e realiza a leitura em voz alta novamente colocando o dedo em cada palavra lida. Ela faz intervenções individuais com cada criança.	2 HORAS
1 ^a	A Professora faz a leitura de duas histórias os Três Porquinhos e a Branca de Neve. A prof ^ª lê a história e vai mostrando as ilustrações do livro para as crianças. No decorrer da história a prof ^ª vai perguntando aos alunos sobre os elementos do texto tais como: palha é leve ou pesado? O tijolo é leve? Por que a casa de tijolo é mais segura?E agora o que o lobo vai fazer? A prof ^ª faz a interpretação oral da história. Alguns alunos encontram-se sentado nas mesinhas em grupo, outras estão andando pela sala e conversam em voz alta. As crianças participam antecipando os fatos ocorridos com os personagens. Na história Branca de Neve a prof ^ª faz o mesmo roteiro, lê em voz alta enquanto vai questionando os alunos sobre os fatos ocorridos e os alunos vão antecipando os acontecimentos, cantam a música dos sete anões e a professora faz uma recomendação para que os alunos não comam nada que as pessoas estranhas oferecerem a eles, pois, a exemplo da bruxa da história da maçã envenenada. Em seguida há uma rodada do livro de história para toda a sala ver as ilustrações e a prof ^ª pede para os alunos ilustrarem a história a seu gosto, distribuindo folhas de papel sulfite para a realização da atividade.	2 HORAS

¹¹ ESTAMOS CHAMANDO DE SESSÃO CADA PERÍODO DE AULA OBSERVADO

QUADRO 2- RESUMO DAS AULAS OBSERVADAS DA PROFª LU- 1º ANO

11 de março de 2010

SESSÃO	ATIVIDADE OBSERVADA	DURAÇÃO
2ª	<p>Leitura do texto do livro Positivo pág. 28, “No Mar” é um poema sobre os animais marinhos. Os alunos encontram-se sentados em mesinhas de quatro alunos cada uma. A profª distribui os livros aos alunos e alguns alunos ajudam na distribuição. A profª faz a leitura em voz alta e os alunos acompanham a leitura olhando no livro. No decorrer da leitura a profª vai fazendo questionamentos a respeito do assunto abordado. Quem já foi visitar o mar? Quais animais marinhos vocês conhecem? Quem já comeu ostras e siris? Como é a água do mar? Doce ou salgada? Após a leitura e a interpretação do texto oralmente, a profª propõe aos alunos para realizar a atividade de retirar no final do livro no material de apoio os animais recortá-los e colar no texto no próprio livro ilustrando-os. A profª acompanha o recorte e a colagem individualmente. A atividade em seqüência é do próprio livro e ainda sobre o texto. A profª escreve na lousa os nomes de alguns animais e ela pede aos alunos para copiarem e desenhar ilustrando-os posteriormente. Após essa atividade, a profª distribui a cada aluno uma folha xerocada com um caça palavras contendo os nomes de alguns animais marinhos. A profª solicita aos alunos que leiam as palavras com os nomes de animais no caça palavras e em seguida circule-as. De volta ao livro Positivo a profª faz a leitura de um texto O que é o que é? Também é sobre os animais marinhos e os alunos respondem oralmente e em seguida a profª pede para que os alunos escrevam no livro a resposta dada.</p>	4 horas

QUADRO 3 – RESUMO DAS AULAS OBSERVADAS PROFª LU 1º ANO

18 de março de 2010

SESSÃO	ATIVIDADE OBSERVADA	DURAÇÃO
3ª	<p>Escrita de palavras com nomes de animais digitalizados no computador.</p> <p>Na sala de informática, os alunos estão sentados e agrupados de dois alunos para cada computador. A profª escreve na lousa nomes de animais por meio de letras embaralhadas e pediu aos alunos que lessem com atenção e depois digitassem de forma correta. Os alunos prestam atenção, entretanto, a profª dá orientações a todos os alunos de forma tumultuada, pois o monitor da sala de informática faz as orientações técnicas e as questões pedagógicas e orientações devidas aos alunos fica ao encargo da professora. Alguns</p>	4 horas

	<p>alunos não realizam a atividade, pois ficam conversando. De volta para a sala de aula, a profª distribui folhas xerocadas a todos os alunos e orienta-os a detectar quais os animais que estão desenhados naquela folha e após, escrever na linha abaixo do desenho, o nome dos animais do desenho. Essa atividade foi denominada no exercício de caça aos bichos. Os desenhos registrados nas folhas xerocadas eram os mesmos bichos que foram digitados anteriormente na sala de informática.</p>	
--	--	--

QUADRO 4 – RELATÓRIO DAS AULAS OBSERVADAS PROFª LU 1º ANO
25 de março de 2010

SESSÃO	ATIVIDADE OBSERVADA	DURAÇÃO
4ª	<p>Leitura e interpretação de texto/ letras e palavras Os alunos estão sentados nas mesinhas de 4 alunos cada uma. Alguns alunos conversam muito, brincam e correm pela sala, são 25 alunos, a profª pede para que eles parem de correr e prestem atenção na leitura. A profª distribui aos alunos folhas xerocadas com o texto “Dona Aranha”, ela faz a leitura do texto e a interpretação oral. Logo abaixo do texto, consta uma atividade de completar as palavras faltosas no texto. Em seguida, a profª pede para completar o quadro com o número de letras, nº de vogais, nº de consoantes, letra inicial e letra final de cada palavra destacada no texto. A profª faz as intervenções individuais e alguns alunos após as orientações continuam conversando e correndo pela sala. Na atividade seguinte, a profª entrega aos alunos outra folha xerocada com questões a responder tais como: Quantas letras têm o título do texto? Quantas palavras têm o título? Após as atividades realizadas, a profª orienta os alunos a desenvolver uma cruzadinha sobre o texto destacando as palavras trabalhadas e na última atividade da aula, desenvolveu um caça palavras com as atividades do texto.</p>	4 horas

QUADRO 5- RELATÓRIO DA AULA OBSERVADA PROFª LU- 1º ANO
08 de abril de 2010

SESSÃO	ATIVIDADE OBSERVADA	DURAÇÃO
5ª	<p>Leitura e interpretação de uma música a CASA e escrita de palavras A profª inicia a distribuição dos textos xerocados a todos os alunos. Em seguida a profª faz a leitura do texto, mas os alunos pedem para a profª cantar com eles a música. Após a cantiga da música é feita a interpretação da música. A profª pede aos alunos para ilustrarem a música pintando os desenhos que contém no texto. Em seguida, a profª orienta a escrita com as letras móveis das palavras em destaque na</p>	4 horas

	lousa. A profª escreve na lousa as palavras: casa, teto, chão, parede e penico. Orienta os alunos a escrever com as letras móveis e depois copiar no caderno. A profª faz as intervenções individuais orientando cada aluno na escrita de cada palavra. Há alguns alunos correndo na sala enquanto a profª faz as devidas orientações, mas, ela chama atenção dos alunos que estão fazendo muito barulho, entretanto, ela continua explicando a cada um dos alunos as suas dúvidas e ensinando-os a escrever as palavras pedidas.	
--	---	--

QUADRO 6 – OBSERVAÇÃO DA AULA DA PROFª TÊ- 2º ANO.
02 de março de 2010

SESSÃO	Atividade observada dia 3 de maio de 2010	Duração
1ª	<p>Os alunos estão sentados em fila um atrás do outro, a professora entra na sala e escreve na lousa a data -/-e registra o número de alunos presentes hoje na sala, meninas e meninos. Total 24 alunos</p> <p>Inicia a aula colocando na lousa o exercício com letra caixa alta. Escreve frases: A BOLA É COLORIDA. A MENINA SUBIU NA ÁRVORE O GATO COMEU O RATO A BORBOLETA É AZUL O PATO VIVE NA LAGOA. A professora pede para todos os alunos copiarem e em seguida ela lê em voz alta junto com os alunos apontando com o dedo as palavras lidas.</p> <p>Após a leitura e a cópia a professora distribui folhas xerocadas com as frases da lousa, porém com espaços em branco para os alunos completarem com as letras faltosas.</p> <p>Os alunos realizam a atividade. No decorrer da atividade, os alunos estão dispersos, conversando, desinteressados e correndo pela sala. A professora chama pelo nome de alguns alunos para sentarem e encaminham alguns alunos para a direção devido a indisciplina. As letras faltosas eram as vogais das palavras bola/ menina/ arvore/ gato/ rato/ borboleta/ pato e lagoa. Ao término dessa atividade a professora propõe uma atividade do livro positivo página 23 com uma palavra cruzada com os nomes dos personagens das histórias do Maurício de Souza. A palavra central é CHICO BENTO. As questões eram: menina que fica muito brava quando é provocada e usa seu bichinho de pelúcia para bater nos outros personagens/ Esse personagem é um pequeno dinossauro/ E a maior comilona da turma/ Detesta tomar banho/ Personagem que representa um índiozinho/ Personagem que representa um fantasma/ Quando fala troca o r pelo l, tem o cabelo arrepiado/ É namoradina do Chico Bento/ Personagem que representa um animal bem grande. Os alunos participam falando em voz alta os nomes dos personagens e demonstram maior interesse nessa atividade.</p> <p>Na terceira atividade da aula, a professora entrega uma folha xerocadas a cada aluno individualmente e pedem para fazer a</p>	4 h

	atividade, trata-se de desenhos dos personagens das histórias para serem escritas numa linha que está disposta na frente do desenho. Os alunos reclamam porque eles já escreveram os nomes dos personagens na atividade anterior, mas, a professora explica que é para fixar melhor.	
--	--	--

QUADRO 7- OBSERVAÇÃO DA AULA PROFª TÊ- 2º ANO

09 de março de 2010

Sessão	Atividade Observada	Duração
2ª	<p>A professora inicia a aula escrevendo na lousa a data -/- os alunos encontram-se sentados em fila. Em seguida ela distribui aos alunos folhas xerocadas com nomes de animais em forma de lista. Os alunos e a professora fizeram a leitura em voz alta, em seguida a professora pediu aos alunos para ler circulando as letras ditadas pela professora. Alguns alunos correm pela sala gritam e a professora faz algumas intervenções, entretanto, os alunos continuam dispersos.</p> <p>Após o término da atividade, a professora faz a correção na lousa de forma coletiva.</p> <p>Após retornarem do lanche, a professora entrega o livro positivo e pedem para abrir na página 20 de língua portuguesa, é um canto com uma só vogal O sapo não lava o pé. Na primeira vez que cantaram foi com a vogal a. A SAPA NÃO LAVA A PÁ. NÃ LAVA PARCA NA CÁ. ALA MARA LA NA LAGAA. MAS CA CHALÁ. Em seguida foram cantando a musica com todas as outras vogais. No término da atividade, a professora pediu para que os alunos escrevessem no caderno a música com as vogais corretas.</p>	4 h

QUADRO 8-OBSERVAÇÃO DE AULA DA PROFª TÊ 2º ANO

16 de março de 2010

Sessão	Atividade Observada	Duração
3ª	<p>Os alunos estão dispostos em duplas, a professora inicia a aula distribuindo aos alunos as letras móveis do alfabeto, e entrega aos alunos folhas xerocopiadas com as figuras de alguns animais para que os alunos procurem nas letras móveis e formem os nomes dos animais. As crianças que já sabem escrever sozinhas escrevem sem consultar as letras do alfabeto, a professora fica brava e pede para fazer conforme ela explicou, é para consultar as letras móveis mesmo quem já sabe escrever. No decorrer da atividade os alunos participam da aula conversando e perguntando para a professora se está correto, correm pela sala, a professora faz as intervenções, mas, os alunos continuam correndo. A professora pede ajuda da direção, pois, dois alunos brigam de tapas e a professora retira-os da sala. A aula continua com outra atividade, a professora entrega aos alunos uma folha xerocopiada com o desenho de uma cesta cheia de frutas, laranja, maçã, banana, melancia, morango e uvas. Ela pede</p>	4 h

	<p>aos alunos para realizarem uma escrita espontânea, podem utilizar as letras móveis para pesquisar, mas, é para escrever de forma individual, mesmo quem não souber, podem escrever do jeito que acham que é a escrita. No decorrer da atividade, a professora faz intervenções no coletivo da sala, orientando-os na forma que os alunos estão escrevendo os nomes das frutas.</p> <p>Encerra-se a aula a professora entrega um exercício com atividades de matemática para fazer em casa.</p>	
--	---	--

QUADRO 9- OBSERVAÇÃO DA AULA DA PROFª TÊ 2º ANO
23 de março de 2010

Sessão	Atividade observada	Duração
4ª	<p>Os alunos estão sentados em fila, são 24 alunos presentes hoje na sala de aula, a professora propõe uma atividade xerocada com um caça palavras, os nomes no caça palavras são de frutas, os alunos fazem a leitura das palavras que a professora coloca na lousa e em seguida buscam no caça palavras. Os alunos terminam a atividade e a professora leva-os para o laboratório de informática. Os alunos diante dos computadores sentados de dois e três para cada computador, eles devem digitar os nomes das frutas encontradas no caça palavras que foi realizado anteriormente na sala de aula. Após a realização dessa atividade, a professora propõe que cada um digite seu nome no programa word e salva numa pasta, o monitor acompanhou esse processo e os ajudou a salvar criando uma pasta individual no computador utilizado. De volta à sala de aula a professora explicou a importância de usar o computador nas situações do dia a dia das pessoas, falou dos caixas eletrônicos em bancos e falou do uso da internet em residências. As crianças se interessaram por essa informação e comentaram a respeito dos usos da internet em suas casas.</p>	4 h

QUADRO 10- OBSERVAÇÃO DE AULA DA PROFª TÊ 2º ANO
30 de março de 2010

Sessão	Atividade Observada	Duração
5ª	<p>A professora inicia a aula colocando a data na lousa-/-/ em seguida ela conta os alunos que vieram na aula hoje e registra na lousa meninas e meninos. Total de alunos hoje é de 22 alunos</p> <p>A atividade proposta para a aula hoje é a escrita da lousa de um texto. A CASA Vinícius de Moraes. A professora explica oralmente como é a estrutura da escrita. Letra maiúscula, parágrafo e em seguida começa escrever, os alunos copiam, mas, correm pela sala e gritam e brigam uns com os outros. A professora pede silêncio enquanto ela explica aos alunos sobre a escrita muitos não ouvem, pois, a conversa é muito alta e atrapalha a audição dos outros.</p>	4 h

	<p>Após a escrita do texto, a professora pede aos alunos para contar quantas palavras tem o texto.</p> <p>Em seguida ela pede aos alunos para circular no texto palavras ditadas pela professora. As palavras ditadas foram: CASA/ CHÃO/ PAREDE/ TETO/ RUA/ ZERO. Em seguida, a professora solicitou dos alunos que respondessem oralmente as questões feitas pela professora. Quem é o autor do texto? Qual o título do texto? Quantos parágrafos têm o texto? Qual a idéia central do texto? Depois dessa atividade oral, a professora pede que os alunos ilustrem o texto lido.</p> <p>Após a ilustração, a professora entrega uma folha xerocopiada aos alunos com uma atividade de escrita espontânea para que os alunos reescrevam o texto conforme o entendimento de cada um. Na folha tinha a linha para colocar o título e o nome do autor. Abaixo constavam algumas linhas para o procedimento da escrita.</p> <p>Os alunos disseram que não sabiam, mas, a professora insistiu dizendo que poderiam escrever como soubessem.</p> <p>A professora recolheu a atividade e a maioria dos alunos que não sabem escrever convencionalmente escreveram duas ou três linhas com uma escrita pré-silábica. Os que já sabem escrever convencionalmente escreveram poucas linhas também, entretanto, com leitura convencional, apenas quatro alunos sabem escrever convencionalmente. Os demais escrevem pré – silábicos.</p>	
--	--	--

QUADRO 11- OBSERVAÇÃO DE AULA PROFª LICA- 3º ANO
10 de março de 2010

SESSÃO	ATIVIDADE OBSERVADA	DURAÇÃO
1ª	<p>A professora inicia a aula explicando oralmente aos alunos como será desenvolvida a aula hoje, ela explica que o assunto a ser tratado é muito importante para todos porque faz parte da vida cotidiana de vocês. O tema é TIPOS DE HABITAÇÃO. Ela pede para todos abrirem o livro positivo e inicia a leitura coletiva e explicativa do texto lido. Conforme a professora lê ela faz uma pausa para os alunos fazerem os comentários sobre os tipos de casas que eles conhecem, os alunos fazem algumas ressalvas quanto aos tipos de casas que ainda existem em nossa cidade, aos barracos de lonas, COHAB, as casas de madeira e as casas de alvenaria. Eles comentam sobre as casas dos ricos e as casas dos pobres. A professora fala sobre as condições de vida de cada família, os salários e as profissões. Há um grande debate na aula sobre as questões sociais que demandam cotidiano. Após a leitura coletiva reflexiva e explicativa, a professora pede aos alunos para responder as questões de interpretação do texto que já estão no livro. Após</p>	4 h

	<p>a resolução das atividades propostas a professora reúne os alunos em grupos de três alunos e pede para produzirem um texto sobre os tipos de habitação dos membros do grupo.</p> <p>Ao término dessa atividade, a professora propõe uma atividade de correção das escritas dos alunos, ela atende os alunos individualmente fazendo as observações de onde é preciso voltar no texto e corrigir a ortografia, a seqüência das idéias e o parágrafo, e letra maiúscula.</p> <p>Nessa sala estavam presentes 23 alunos. Encontram-se dispostos nas paredes da sala cartazes com os textos lidos pelos alunos, cartazes de aniversariantes e calendário. Os alunos participam da aula, a professora fica o tempo em pé circulando pela sala e atendendo individualmente os alunos.</p>	
--	--	--

QUADRO 12 - OBSERVAÇÃO DE AULA PROF^a LICA- 3º ANO
17 de março de 2010

SESSÃO	ATIVIDADE OBSERVADA	DURAÇÃO
2ª	<p>A professora inicia a aula colocando a data na lousa e fazendo referência sobre um texto que vão trabalhar hoje sobre os Personagens Famosos, é uma atividade do livro didático (Sistema Positivo) na sessão de Olho na Notícia.</p> <p>A professora e os alunos realizaram a leitura em voz alta, eram histórias em quadrinhos, lá encontravam-se vários personagens das histórias da literatura, João e Maria, João pé de Feijão, Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida e Cinderela.</p> <p>A professora pediu que fechassem o livro e fizessem um memorial das histórias já conhecidas por todos. E de forma oral a professora foi conduzindo as discussões e todos contaram as histórias, após esse relato, a professora retomou o livro e continuou a aula. Ela pediu aos alunos que sentassem em duplas ou trios a critério deles para que facilitassem as discussões. Na sala estavam presentes 25 alunos, houve discussão entre alunos e a prof^a resolveu de forma coletiva.</p>	4 h

QUADRO 13 - OBSERVAÇÃO DE AULA PROFª LICA- 3º ANO
24 de março de 2010

SESSÃO	ATIVIDADE OBSERVADA	DURAÇÃO
3ª	A professora inicia a aula falando com os alunos sobre a data na lousa. Ela diz que hoje a aula é sobre CONTOS e DESCONTOS. Essa atividade está no livro Positivo, página 3. A professora pergunta aos alunos o que significa contos e também o que significa descontos. Na atividade proposta os contos estão todos misturados, tem a história da Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Rapunzel, João Pé de Feijão. As histórias possuem uma seqüência, entretanto, estão todas misturadas e a professora vai discutindo com os alunos sobre os fatos ocorridos nas histórias. Lembrado dos contos de outrora a classe vai apreciando as histórias. A profª discute agora o significado de “desconto”. No livro didático a palavra significa redução de preço, abatimento. No texto mediante a história narrada a profª explica e vai conduzindo os alunos a entender na o significado de descontos. Após a leitura a professora realiza atividades de compreensão do texto seguindo o modelo do livro. São atividades de sinônimos, antônimos, palavras que indicam negação tais como: DES como ação contrária à palavra escrita.	4 h

QUADRO 14 - OBSERVAÇÃO DE AULA PROFª LICA- 3º ANO
31 de março de 2010

SESSÃO	ATIVIDADE OBSERVADA	DURAÇÃO
4ª	A professora coloca os alunos em duplas e pedem para abrir o livro positivo na página 20. A atividade hoje é na sessão Tempo de Ler. A consigna é para que todos leiam uma reportagem publicada na Folha de São Paulo na seção Folhinha, sobre a Mônica filha real de Maurício de Souza que o inspirou a criar a personagem Mônica das H. Q. A profª pede a todos que leia e discutam nas duplas sobre o que a filha tem a dizer ao pai. Após a discussão nas duplas, a profª pede para interpretar o texto ainda no livro. As questões são sobre a reportagem. Outras questões são trabalhadas a partir do texto sobre “aspas” o que elas significam no trecho? Após o nome da Mônica tem um número 38 o que ele	4 h

	significa? Qual o título da entrevista? A professora demonstra na entrevista sobre os aspectos da estrutura de uma entrevista. Após a realização da atividade, ela pede aos alunos para organizar uma entrevista com a direção da escola sobre o nome da escola. Qual sua origem? A história de vida do nome da pessoa que traz o nome da escola etc.	
--	---	--

QUADRO 15 - OBSERVAÇÃO DE AULA PROF^a LICA- 3º ANO
01 de abril de 2010

SESSÃO	ATIVIDADE OBSERVADA	DURAÇÃO
5 ^a	<p>A professora distribuiu os livros didáticos a todos os alunos e pediu que abrissem na página 42. A atividade refere-se a seção De olho na ortografia. Na primeira atividade estava escrito: O ônibus estava sem passageiros. No avião havia com passageiros. O objetivo da atividade é verificar a semelhança e as diferenças quanto à leitura das palavras a grafia, e o significado delas.</p> <p>A partir dessa atividade a professora solicitou a escrita de outras palavras que tivessem essas semelhanças e diferenças. Assento/ Acento. Concerto/ conserto. Manga/ manga. Etc.</p> <p>A pós a realização da atividade a professora entregou uma folha xerocada a todos os alunos com ilustrações com seqüência e pediu que fizessem uma produção de texto de acordo com as ilustrações nos quadros com seqüência lógica.</p> <p>A escrita deveria ser abaixo dos quadrinhos ilustrados, porém deveriam fazer antes num rascunho e depois passar a limpo. Ao término da atividade os alunos leram para a classe suas produções.</p>	4 h

QUADRO 16- OBSERVAÇÃO DE AULA 1º ANO PROF^a LU
Aula do dia 15/04/2010

SESSÃO	Atividade Observada	DURAÇÃO
6 ^a	Os alunos encontram-se sentados em mesinhas com quatro alunos cada mesinha, a professora cumprimenta os alunos e pede os cadernos dos alunos para realizar a correção da tarefa da aula anterior. A correção das tarefas é feita individualmente na mesa da professora, ela começa questionando aluno por aluno sobre os desvios ocorridos na tarefa e pede para retornar à carteira e arrumar. Os demais alunos ficam ociosos, uns jogam figurinhas, outros correm pela sala. A professora faz	4 horas

	<p>intervenção pedindo para os alunos sentarem. Após 50 minutos, a professora recorta as folhas xerocadas com uma atividade sobre as festas juninas, são bandeirolas desenhadas na folha com a palavra BALÃO escrita acima das bandeirolas. O comando da atividade é para os alunos pintarem as bandeirolas com cores bem clarinhas, pois, após a ilustração eles irão escrever dentro das bandeirolas. A escrita é para ser feita numa bandeirola somente as vogais da palavra BALÃO, e na outra bandeirola é para escrever apenas as consoantes que contém a palavra BALÃO. Enquanto ocorre o desenvolvimento dessa atividade, a profª juntamente com os alunos relembra a música que aprenderam na aula anterior. Capelinha de Melão. A seguir, a profª realiza alguns questionamentos de forma coletiva aos alunos: Qual tem mais nessa palavra vogais ou consoantes? Ela realiza a leitura das vogais nos cartazes da parede da sala, a, e, i, o, u. São cinco as vogais. Nesse momento uma aluna diz: - profª tem gente que fala a, é, e, i, ó, o, u. A professora responde que sim, e explicou sobre o som aberto e o som fechado. Essa atividade foi retirada da coleção Adoletra. A outra atividade foi distribuída aos alunos em folhas xerocadas, a professora lê o enunciado. “Em cada conjunto faça o desenho de cinco elementos, cada elemento deve iniciar com uma vogal”. Uma aluna perguntou à professora o que era elemento. Outro aluno disse rapidamente: - é uma coisa qualquer, é um objeto. A professora concordou com o aluno sobre a explicação dada. Os elementos desenhados foram: amora, espelho, igreja, ovo e uva. A professora colou a atividade nos cadernos dos alunos. Distribuiu a próxima tarefa aos alunos, é uma atividade de matemática.</p>	

QUADRO 17- OBSERVAÇÃO DE AULA PROFª LU- 1º ANO
Aula do dia 22/04/2010

SESSÃO	Atividade Observada	Duração
7ª	<p>Os alunos estão sentados em grupo de quatro alunos em cada mesinha. A professora inicia a aula solicitando a tarefa na mesa dela, em seguida, ela corrige as tarefas de forma individualmente, os desvios ocorridos na tarefa, ela explica e pede para os alunos irem arrumar. Após, 45 minutos ela distribui uma atividade aos alunos “Capelinha de melão” é uma musica xerocada. A profª pediu para os alunos copiarem no caderno todas as palavras que tivessem o ão Os alunos copiaram melão, João, manjerição, não. Após a cópia no caderno ela distribuiu revistas e pediu que os alunos recortassem e colassem no caderno outras palavras que</p>	4 horas

	<p>tivessem o ão</p> <p>Uma aluna, recortava qualquer palavra e acrescentava o ão, a professora explicou que não são todas as palavras que possuem o ão, a aluna recortou lua e colocou a lápis luão, armário e acrescentou o armarioão. Após, a explicação, a aluna consertou esses desvios.</p>	
--	---	--

QUADRO 18- OBSERVAÇÃO DE AULA – PROFª LU- 1º ANO

Aula do dia 29/04/2010

Sessão	Atividade Observada	Duração
8ª	<p>Os alunos estão sentados nas mesinhas com seus respectivos grupos. A profª solicita aos alunos para levar até a mesa dela os cadernos para que ela possa colar as atividades xerocadas da aula de hoje. Após a colagem das folhas, ela distribui os cadernos aos alunos. A atividade possui desenhos diversos, a profª pede aos alunos para eles pintarem e fazer um X apenas nos desenhos do que encontramos nas festas juninas e em seguida, escrever o nome do desenho. Na atividade tem desenhos de papai noel, pipoca, coelhinho, balão, bandeirola e uma casa.</p> <p>A profª lê e explica a atividade pedindo aos alunos para escreverem as palavras utilizando as letras móveis do alfabeto que ela distribui em todas as mesinhas. Os alunos sentem dificuldades para montar a escrita das palavras devido ao grande número de letras móveis espalhadas pela mesinha deles. A professora vai à lousa e pergunta aos alunos: - Para escrever pipoca qual é a primeira letra que eu coloco? Os alunos respondem: - P ela escreve na lousa o P e pede para os alunos pegarem a letra P, em seguida, a profª pergunta qual é a vogal que coloco junto com o P, que dá o som de PI? Depois a professora segue para as mesinhas e vai explicando individualmente a todos, até completar toda a atividade proposta.</p>	

QUADRO 19- OBSERVAÇÃO DE AULA 1º ANO PROFESSORA LU

Aula do dia 06/05/2010

Sessão	Atividade Observada	Duração
9ª	<p>Os alunos estão sentados nas mesinhas em grupo de quatro. A professora distribui o livro Positivo aberto na página 18 na sessão de língua portuguesa. A professora lê a atividade e explica o que é para os alunos fazerem. A atividade do livro positivo é sobre os personagens de Mauricio de Souza. São desenhos do Cascão, da Magali, Cebolinha e Mônica. Abaixo dos desenhos estão os nomes dos personagens faltando a primeira letra, a professora pede para os alunos completarem a letra faltosa.</p>	4 horas

	A atividade seguinte é de desenhos da capa de alguns gibis que constam nos livros do sistema positivo página 18, a professora pede para os alunos olharem as capas dos gibis desenhados nos livros e escolherem qual é o livro de sua preferência e em seguida contar para os colegas da classe. A maioria dos alunos escolheu o gibi do Chico Bento.	

QUADRO 20 OBSERVAÇÃO DE AULA – 1º ANO PROFª LU

Aula do dia 13/05/2010

Sessão	Atividade Observada	Duração
10ª	Os alunos estão sentados nas mesinhas. A profª distribui os livros do positivo aberto na página 27. Ela pede aos alunos para observarem as figuras nessa página e comentar com os colegas do grupo sobre o que estão vendo. A professora lê o enunciado do exercício e pede para os alunos destacarem oralmente as diferenças e as semelhanças que existem nas paisagens observadas. São praias do Rio Grande do Norte, de São Paulo, de Alagoas e do Ceará. Essa atividade gerou uma discussão a respeito do mar, pois, muitos alunos não conhecem o mar. Após, a discussão a profª pediu para os alunos escreverem com a ajuda de letras móveis do alfabeto, as diferenças e as semelhanças que observaram. Em seguida, os alunos fizeram as atividades de escrita com letras móveis e depois escreveram no livro o nome dos objetos desenhados. Os objetos eram: óculos, boné, chinelo e sol. No final da aula, a professora levou as crianças para a quadra e brincaram de mímicas e a professora pediu aos alunos para lerem aquela expressão de linguagem.	4 horas

QUADRO 21- OBSERVAÇÃO DE AULA 2º ANO PROFESSORA Te

Aula do dia 06/04/2010

Sessão	Atividade Observada	Duração
6ª	Os alunos estão sentados em fila, a professora inicia a aula colocando na lousa o nº de alunos, meninas e meninos. Total 23 alunos. Coloca a data -/-/. Ela distribuiu o livro didático do positivo e pediu para os alunos abrirem na página 51. A atividade é Na ponta do Lápis. Bilhete. A professora explica que hoje vamos aprender sobre como escrever um bilhete. Todos com o livro aberto, ela lê as informações sobre os passos para escrever um bilhete. Algumas crianças perguntam se podem escrever um bilhete para o amiguinho, outros querem escrever para a mãe. A professora diz que todos podem escrever para quem quiser. Após a explicação dos procedimentos para a escrita, um aluno diz: - eu não sei escrever. Outro aluno também diz: - eu não sei escrever também. A professora disse para escreverem como eles soubessem sem se preocuparem se estavam certos ou não. Quatro alunos escreveram os bilhetes, os demais ficaram correndo conversando e a professora pedindo	4 horas

	<p>silencio. A professora se dirigiu até a pesquisadora e comentou: - Como querem que eu trabalho o livro positivo? São coisas difíceis, eles não sabem nem ler e nem escrever como podem escrever um bilhete? A seguir a professora recolheu os livros e entregou para os alunos revistas para serem recortadas palavras que iniciassem com a letra dos seus nomes e colassem nos cadernos. Ela colocou as letras do alfabeto em caixa alta na lousa e quando as crianças perguntavam qual era a letra, ela mostrava na lousa. Ela fez intervenções na lousa para o grande grupo.</p>	
--	--	--

QUADRO 22 OBSERVAÇÃO DE AULA- 2º ANO PROFª Te.

Aula do dia 13/04/2010

Sessão	Atividade Observada	Duração
7ª	<p>Os alunos estão em filas sentados individualmente, a professora coloca a data na lousa e o número de alunos presentes. Ela distribui para os alunos folhas xerocadas com a escrita de uma música de festa junina. Cai Cai balão! A professora realizou a leitura e após, todos cantaram a música. Abaixo da letra da música tinha alguns desenhos a profª pediu para os alunos pintarem. Após a pintura os alunos deveriam escrever o nome das palavras da festa junina. Milho, pipoca, quentão, fogueira, quadrilha, bandeirola, balão e mão. A professora fez várias intervenções sobre como escrever as palavras, as intervenções foram para o grande grupo feita na lousa.</p> <p>Em seguida, a professora pediu ajuda aos alunos para decorarem a sala com bandeirolas. A profª já havia recortado as bandeirolas os alunos tinham de esticar o barbante e colar as bandeirolas no barbante.</p> <p>Ao término da decoração, a professora colocou a música para tocar e iniciou o ensaio de uma dança para ser apresentada na festa junina da escola.</p>	3 horas

QUADRO 23- OBSERVAÇÃO DE AULA – 2º ANO PROFESSORA Te

Aula do dia 20/04/2010

Sessão	Atividade Observada	Duração
8ª	<p>Os alunos encontram-se sentados em fileiras. A professora inicia a aula colocando a data na lousa e registra o número de alunos presentes na lousa. Ela distribui aos alunos folhas xerocadas da atividade. A professora lê o enunciado. Cruzada da Semana.</p> <p>Essa atividade é uma cruzadinha, cujas palavras deverão ser preenchidas com os dias da semana.</p> <p>O preenchimento dos espaços deve seguir a seguinte ordem: 1º dia da semana/ vem antes de chegar sábado/ 1º dia de aula/ dia da brincadeira/ entre a quarta e a sexta/ depois da segunda feira/antes da quinta feira.</p> <p>Os alunos foram falando as respostas corretamente, e a escrita ficou pra depois. Eles não escreveram, pois alegaram que não sabem escrever. A professora resolveu escrever na lousa as</p>	4 horas

	<p>palavras e pediu para os alunos copiarem.</p> <p>A atividade seguinte é sobre arrumar letras embaralhadas. A professora distribuiu folhas xerocopiadas aos alunos com várias palavras embaralhadas para os alunos escreverem corretamente. As palavras são: escola, festa, pais, casa, bolinho e fogueira.</p> <p>A atividade foi desenvolvida com as intervenções da professora na lousa ao grande grupo.</p>	
--	---	--

QUADRO 24- OBSERVAÇÃO DE AULA 2º ANO PROFª Te

Aula do dia 27/04/2010

Sessão	Atividade Observada	Duração
9ª	<p>Os alunos estão sentados em duplas, a professora explica que hoje a atividade é para um colega ajudar o outro. Ela distribuiu os livros do positivo e leu a consigna da atividade. O que é o que é? A atividade é uma adivinha. A professora foi lendo atividade uma por uma e os alunos com as duplas iam escrevendo as respostas no livro positivo. Um aluno questionou como escrevia a palavra piolho, pois a pergunta da adivinha é. O que anda com os pés na cabeça? A professora foi à lousa e foi escrevendo e explicando sobre a escrita da palavra piolho.</p> <p>A atividade seguinte é sobre a pontuação usada nas adivinhas. A professora questionou: - Quem sabe me explicar o que o sinal de interrogação significa nas adivinhas? A atividade foi da página 6 a 10. No decorrer da atividade os alunos conseguiam facilmente responder as adivinhas, a dificuldade encontrada foi para a escrita das respostas.</p>	4 horas

QUADRO 25 OBSERVAÇÃO DE AULA 2º ANO PROFESSORA Te

Aula do dia 04/05/2010

Sessão	Atividade Observada	Duração
10ª	<p>Os alunos estão sentados em fileiras, a professora inicia a aula colocando na lousa a data e a quantidade de alunos presentes na aula. 25 alunos. Ela distribuiu folhas xerocadas para os alunos. A atividade é uma história em quadrinhos. Cebolinha. (Mauricio de Souza) A seguir, a professora pede aos alunos para responderem em voz alta as questões abaixo da ilustração da história em quadrinhos. As perguntas foram sobre o autor do texto, os personagens, o que aconteceu no final da história, e, que nome você daria para o texto?</p> <p>Na seqüência dessa atividade, a professora leu o enunciado de outra atividade sobre um caça letras. As letras são as do alfabeto,</p>	4 horas

	<p>é para os alunos circularem apenas as letras da palavra cebolinha.</p> <p>Abaixo a professora colocou a palavra CEBOLINHA e pediu aos alunos para criarem outras palavras. As novas palavras foram: cebola, bolinha, linha.</p>	
--	--	--

QUADRO 26- OBSERVAÇÃO DE AULA 3º ANO- PROFESSORA LICA.
Aula do dia 07/04/2010

Sessão	Atividade Observada	Duração
6ª	<p>Os alunos estão sentados em grupos de três alunos. A professora pede para os alunos abrirem o livro positivo na página 21. Ela inicia a leitura do poema: O Gato da coleção A Arca de Noé, de Vinicius de Moraes. As questões trabalhadas a partir do poema são a respeito da cadeia alimentar, pois, as perguntas são: Neste texto, quem está servindo de alimento para quem? Qual é o alimento do passarinho? Represente uma cadeia alimentar com o passarinho e o gato. O que você acha do gato querer comer o passarinho? É correto pensar que ele é um animal cruel?</p> <p>A seguir, a professora pede aos alunos para produzirem um poema utilizando uma cadeia alimentar com outros animais. Uma aluna reclamou: Ah professora posso escrever um poema sobre a beleza dos animais? As cores deles? Posso escrever sobre a arara azul? A professora disse: - Pode, mas você tem que ver do que a arara azul se alimenta para sobreviver e colocar também no seu poema. A aluna se recusou a escrever o poema com o tema dirigido.</p> <p>A atividade seguinte foi sobre a leitura em voz alta dos poemas produzidos. No término dessa atividade a professora distribuiu revistas para os alunos recortarem e confeccionarem bandeirolas para a festa junina. Decoraram a sala.</p>	3 horas

QUADRO 27 OBSERVAÇÃO DE AULA 3º ANO PROFESSORA LICA
Aula do dia 28/04/2010

Sessão	Atividade Observada	Duração
7ª	<p>Os alunos estão sentados em grupo de quatro. A professora explica aos alunos sobre a atividade de hoje, será no livro Positivo página 22. A atividade é iniciada com a leitura do texto Poluição: O homem é o grande vilão. A professora pede para os alunos realizarem a leitura em voz alta, sendo um aluno de cada vez. Os demais alunos acompanham a leitura pelo livro didático. Após a leitura, segue a seqüência da roda de idéias que sugere a</p>	4 horas

	<p>próxima atividade do livro. As questões para reflexão ficam em torno da ação do homem diante da degradação do planeta. Há um exercício para que os alunos discutam no grupo sobre os problemas ambientais do seu bairro.</p> <p>A professora, após a discussão no grupo, pede aos alunos para fazerem a atividade seguinte Mãos à obra. Ela orienta os alunos que é para desenhar o planeta em perigo e depois desenhar o planeta como eles gostariam que fosse. Abaixo dos desenhos escreverem uma mensagem em defesa da natureza. Alguns alunos questionaram sobre a importância dos prefeitos e governos fazer alguns projetos de cuidados com o meio ambiente. Um aluno citou a construção dos asfaltos em Três Lagoas sendo que não tem esgotos, depois é preciso quebrar tudo para fazer. A professora perguntou a opinião dos demais alunos sobre essa questão do asfalto na cidade e todos discutiram que primeiro teria de fazer um lixão coberto, fazer esgotos e somente depois construir asfaltos, agora quando chove inunda toda a cidade. A professora nesse momento pediu para que colocassem no papel em forma de uma carta todas as críticas e sugestões sobre o que eles tinham dito sobre a cidade.</p> <p>A aula finalizou com a leitura de seis cartas que foram escritas pelos grupos e endereçadas à prefeita da cidade.</p>	
--	--	--

QUADRO 28- OBSERVAÇÃO DE AULA- 3º ANO PROFESSORA LICA
Aula do dia 05/05/2010

Sessão	Atividade Observada	Duração
8ª	<p>Os alunos sentados em fileiras, num total de 26 alunos presentes nessa aula. A professora propõe aos alunos um jogo de bingo de palavras envolvendo a ortografia. Os alunos se manifestaram alegres com a idéia do jogo. A professora distribuiu as cartelas com as palavras escritas e logo em seguida distribuiu também os feijões para serem colocados nas palavras sorteadas. A professora inicia a explicação das regras do jogo. Dois alunos sugerem o acréscimo de uma regra, a que só deve ganhar quando encher totalmente a cartela. A professora e os demais alunos acataram a sugestão. Inicia-se o jogo, a professora começa a sortear as palavras tais como: bloco, craque, enxada, enxuto, encharcado, esgotado, cascudo, carlota, espiral, catedral, carroça, carregado, missa, camisa, esperança, campo, banco, dezenas, adocicado, computador, jiló, jipe, jibóia, guri, viagem, viajar, dentre outras. Os alunos tinham algumas dúvidas e perguntavam à professora como escrevia e ela explicava dando exemplos na lousa. Um grupo bateu o bingo, preencheu toda a cartela. O prêmio era que os vencedores ditariam as próximas palavras do bingo. Após o jogo, a professora pediu aos alunos que escrevessem todas as palavras que foram sorteadas no jogo. Ao escrever as palavras, os alunos deveriam explicar o porquê se escreve de tal forma e não de outra forma. A professora complementou as explicações.</p>	3 horas

--	--	--

QUADRO 29 OBSERVAÇÃO DE AULA 3º ANO PROFESSORA LICA
Aula do dia 19/05/2010

Sessão	Atividade Observada	Duração
9ª	Os alunos estão sentados em fila, a professora coloca a data na lousa e explica que a aula de hoje será no laboratório de informática. A atividade na sala de informática é uma pesquisa na internet sobre os animais do pantanal de MS. A professora explica que é para cada grupo de alunos ler o texto da internet sobre o tema, interpretar, discutir no grupo porque posteriormente os alunos vão redigir um texto informativo sobre os animais do pantanal. A professora e os alunos se dirigem para a outra sala e iniciam a pesquisa. No decorrer do manuseio dos computadores, o monitor da sala ajuda e orienta os alunos. Um aluno perguntou sobre os animais em extinção, e quis saber como proteger os animais se eles ficam soltos na mata. Um outro aluno queria imprimir as páginas que tinham figuras de animais, a onça pintada, o lobo guará, o tuiuiú e outros. A pesquisa foi concluída e todos os alunos se dirigiram para a sala e lá foram produzir um texto sobre o que aprenderam do pantanal e seus animais. No decorrer da escrita, a professora falou para respeitar a pontuação, deixar parágrafo ao começar a escrita e não esquecer de colocar um título. Um aluno perguntou para a professora como poderia fazer para que seu texto fosse lido por mais pessoas? A professora sugeriu para, após a escrita todos colocassem seus textos no mural no pátio da escola. Antes, porém a professora sugeriu a correção dos textos para que ficassem sem erros de escrita. Quando os alunos concluíram a atividade a professora pediu para que os alunos trocassem seus textos para que todos pudessem dar uma lida e até corrigir algum desvio. No final, a professora e os alunos foram colar seus textos no mural do pátio da escola.	

QUADRO 30 OBSERVAÇÃO DE AULA 3º ANO PROFESSORA LICA
Aula do dia 09/06/2010

Sessão	Atividade Observada	Duração
10ª	Os alunos estão sentados em fileiras, a professora coloca a data na lousa e conta quantos alunos estão presentes na aula hoje 25 alunos. A professora orienta sobre a atividade a ser desenvolvida. A professora entrega aos alunos folhas xerocopiadas com imagens de paisagens e acontecimentos sem seqüência lógica nos quadros, os alunos devem observar as cenas e colocá-las em seqüência lógica. A seguir os alunos devem escrever uma história dos acontecimentos ilustrados nos quadros xerocopiados. A professora lembra os alunos para observarem todos os detalhes, o lugar, o clima, onde está se	4 horas

	<p>passando a cena, se está frio, calor, chovendo etc. Ela dá exemplos na lousa colocando itens a ser observados tais como: é dia ou noite? É cidade, fazenda, montanhas, mar? É um lugar calmo, agitado? Quando aconteceu essa cena? Faz tempo ou é atual? Há pessoas? Como estão vestidas? Os alunos começam a escrita da história e uma aluna perguntou para a professora se aquelas figuras eram verdadeiras ou imaginação? A professora respondeu: O que você quer que seja? Verdadeira ou fantasia? A aluna riu e disse: - Ah professora. Após as escritas a professora sugere para que os alunos lessem suas histórias em voz alta para os alunos da classe. Depois das leituras todos colaram no caderno as produções com seus respectivos desenhos ilustrados.</p>	
--	---	--