

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO**

SIMONE WEIDE LUIZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: um
processo de coconstrução entre universidade e escola**

São Leopoldo

2022

SIMONE WEIDE LUIZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: um
processo de coconstrução entre universidade e escola**

Tese apresentada como requisito para
obtenção do título de Doutora em
Linguística Aplicada, pelo Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2022

L953f Luiz, Simone Weide.
Formação continuada de professores alfabetizadores :
um processo de coconstrução entre universidade e escola
/ por Simone Weide Luiz. – 2022.
166 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, São Leopoldo, RS, 2022.
“Orientadora: Dra. Cátia de Azevedo Fronza”.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Formação
continuada de professores. 4. Ensino Fundamental.
I. Título.

CDU: 371.13

SIMONE WEIDE LUIZ

"FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UM
PROCESSO DE COCONSTRUÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA"

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 23 DE FEVEREIRO DE 2022.

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. EVANGELINA MARIA DE BRITO FARIA - UFPB
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROFA. DRA. TELMA FERRAZ LEAL - UFPE
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA SCHNACK - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)



PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS

AGRADECIMENTO À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dedico essa tese à minha família, que é a riqueza mais preciosa da minha vida:

Aos meus pais, Rosane e Vanderlei, pelo exemplo que sempre me deram, de que o esforço sempre é válido e que estudar sempre vale a pena.

Ao meu esposo, Rafael, que é quem cuida de mim com muito carinho diariamente e me apoia em todas as circunstâncias.

Ao meu irmão, Eduardo, que me motivou e me mostrou que é possível chegar lá.

À Baleia e à Baunilha, que passaram o tempo todo estudando comigo, principalmente no período da pandemia.

AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas para agradecer... e é difícil fazer isso por meio de palavras, pois não há palavras suficientes para tamanha gratidão que sinto neste momento. No entanto, há pessoas que merecem muito estar presentes nesta tese, pois elas, de uma forma ou de outra, participaram desta construção que durou quatro anos.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter trazido pessoas tão especiais para fazerem parte do meu caminho, da minha vida.

Agradeço de coração à minha orientadora, a Professora Cátia, que me guiou por esse período, por ser uma pessoa tão especial, tão carinhosa, que teve um talento muito grande para organizar tanto o andamento da pesquisa como esta tese. Obrigada por me deixar tranquila, mesmo com tantos percalços e tantas mudanças causadas por esses dois últimos anos de pandemia.

Agradeço a toda a minha família: à minha mãe, por sempre me apoiar em todas as decisões e por estar sempre presente, mesmo a distância, por ser um exemplo de carinho; ao meu pai, pelo apoio sempre, por me dar o exemplo de que estudar sempre vale a pena, independente do momento; ao meu irmão, que me fez ver que o Doutorado é algo possível de se fazer, que sempre me apoiou, com muito carinho e amizade.

Ao meu amor, Rafael, que faz de tudo para me ajudar, que me apoia sempre, me cuida e me alegra todos os dias. Sem você, eu não teria chegado até aqui.

Agradeço à minha amiga de coração, Jandira, que organizou e facilitou o acesso à rede municipal de educação onde a pesquisa foi desenvolvida. Também à Secretaria de Educação, representada pelas professoras Márcia, Sandra, Janete, Patrícia, Maria Isabel e Magdalena, que sugeriram os assuntos a serem trabalhados e/ou acompanharam a pesquisa, sempre contribuindo com o desenvolvimento das ações, com sugestões e compartilhamento do seu rico conhecimento.

Às minhas amigas especiais e do coração, que estiveram junto comigo nesses últimos anos, me apoiando e me fazendo companhia: Clarissa, Maricélia, Jéssica e Sabrina (minhas grandes parceiras da Unisinos); Laura e Cristina (minhas amigas irmãs durante este percurso). Todas vocês fazem parte desse trabalho e dessa história.

Agradeço ao grupo FALESCBRAS, pela parceria, pelo compartilhamento de conhecimentos e pela grande amizade que vou levar para a minha vida.

Também agradeço ao IFRS, especialmente ao *campus* Farroupilha, por me oportunizar tempo para me dedicar aos estudos, especialmente à Lucinda e à Pâmela, que me apoiaram e ficaram realizando a minha parte do trabalho.

Agradeço à Unisinos, principalmente ao PPGLA, que me proporcionou momentos inesquecíveis de trocas de conhecimentos e aprendizado e à rede municipal que permitiu que eu acessasse professores e alunos para realizar a pesquisa. Agradeço também à CAPES, por financiar este estudo.

Com certeza, há muito mais pessoas para agradecer. Por isso, deixo um abraço a todos que estiveram comigo nesses últimos quatro anos.

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).

RESUMO

Muito se fala sobre a qualidade da leitura e da escrita das crianças brasileiras. Diz-se que as crianças não vêm sendo alfabetizadas dentro da idade esperada, sob a alegação de que não compreendem o que leem. Esta pesquisa parte do pressuposto de que, para os alunos desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita, é importante que os conteúdos trabalhados em aula estejam conectados às suas práticas sociais. Além disso, a formação dos professores alfabetizadores deve ser um trabalho coconstruído, entre universidade e escola. Considerando o exposto, o objetivo geral desta tese é conhecer e refletir sobre percepções e concepções dos professores quanto à apropriação da leitura e da escrita por alunos de 1º ano de rede pública municipal, por meio de ação de formação coconstruída entre universidade e rede escolar. A tese se organiza a partir de temas como a apropriação da linguagem escrita e seu ensino, valorizando as práticas sociais e a coconstrução da formação de professores alfabetizadores. Consideram-se perspectivas de Vygotsky (1896-1934; 1998), Rego (2013), entre outros, quando se discorre sobre apropriação da linguagem pelas crianças. Ferreiro e Teberosky (1999), Street (1984; 2017), Soares (2003; 2018; 2021) e Cosson (2016) são os principais autores para fundamentar as reflexões sobre leitura e escrita com significado, com ênfase no letramento. Imbernón (2015), Tardif (2017), André (2013) e outros autores são a referência para a discussão sobre formação docente. Os dados gerados se referem a três módulos de formação continuada, realizados com 29 docentes, de maio a outubro de 2020, em formato remoto e assíncrono. Destaca-se que, para a decisão sobre os temas das ações, houve a participação dos docentes e da pesquisadora. Foram considerados na análise textos redigidos pelos docentes participantes, com base nas suas definições sobre letramento, opiniões sobre excertos de material de estudo destacados de outros professores sobre o mesmo tem; e propostas de atividades enviadas pelos docentes sobre letramento e letramento literário. Observa-se que a maioria dos docentes compreende o letramento de acordo com a abordagem teórica em foco. Ademais, em suas propostas de atividades, os professores compartilharam conteúdos associados ao contexto dos alunos. De modo geral, as atividades sugeridas fazem conexões com a realidade e necessidades dos discentes, uma vez que os assuntos tratados são relevantes para a construção social e cidadã dos alunos. Tendo em vista as mudanças sociais que determinam também as vivências dos estudantes e a realidade escolar, é

preciso ampliar e aprofundar o alcance das propostas, para que os alunos evoluam gradativamente nas habilidades de leitura e escrita, tornando-se ainda mais protagonistas de suas aprendizagens.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Formação Continuada de Professores.
1º Ano do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Much is said about the quality of Brazilian children's reading and writing. It is said that children are not being taught literacy at the expected age, under the allegation that they do not understand what they read. This research is based on the assumption that, for students to develop their reading and writing skills, it is important that the content worked in class is connected to their social practices. Moreover, the training of literacy teachers should be a co-constructed work, between university and school. Considering the above, the general objective of this thesis is to know and reflect about perceptions and conceptions of teachers regarding the appropriation of reading and writing by 1st grade students in a public network, through a training action co-constructed between university and school network. The thesis is organized around themes such as the appropriation of written language and its teaching, valuing social practices and the co-construction of the formation of literacy teachers. The perspectives of Vygotsky (1896-1934; 1998), Rego (2013), among others, are considered when discussing the appropriation of language by children. Ferreiro and Teberosky (1999), Street (1984; 2017), Soares (2003; 2018; 2021), and Cosson (2016) are the main authors to ground the reflections on meaningful reading and writing, with emphasis on literacy. Imbernón (2015), Tardif (2017), André (2013) and other authors are the reference for the discussion on teacher training. The data generated refer to three continuing education modules, carried out with 29 teachers, from May to October 2020, in remote and asynchronous format. It is noteworthy that the teachers and the researcher participated in the decision about the themes of the actions. The analysis considered texts written by the participating teachers, based on their definitions of literacy, opinions on excerpts of study material from other teachers on the same topic, and proposals of activities sent by teachers on literacy and literary literacy. It is observed that most teachers understand literacy according to the theoretical approach in focus. Moreover, in their activity proposals, teachers shared content associated with the students' context. In general, the suggested activities make connections with the students' reality and needs, since the issues dealt with are relevant to the students' social construction and citizenship. Considering the social changes that also determine the students' experiences and the school reality, it is necessary to broaden and deepen the scope of the proposals, so that students gradually evolve in their reading and writing skills, becoming even more protagonists of their learning.

Keywords: Initial Reading Instruction. Literacy. Continuing Education for Teachers. 1st Year of Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Assuntos elencados pelos professores como sugestões de trabalho para os módulos de formação de 2020.	29
Figura 2 - Possíveis perguntas feitas pelo leitor a si mesmo ao demonstrar capacidade de apreciação e réplica em relação à interpretação de um texto.	66
Figura 3 - Dados analisados nos Módulos 1, 3 e 5	93
Figura 4 - Imagem da capa do livro “Um amor de família”.	96
Figura 5 - Imagens selecionadas pela professora Jacinta para trabalhar o gênero receita.	99
Figura 6 - Imagem da história infantil “Lúcia já vou indo”.	100
Figura 7 - Página do livro “Não é uma Caixa”.	101
Figura 8 - Atividade sobre capa de livro.	106
Figura 9 - Capa do livro “Konsumontros”.	115
Figura 10 - Página do livro “Se a criança governasse o mundo”.....	116
Figura 11 - Imagens de versões da história “Chapeuzinho Vermelho” utilizadas na atividade “Circuito Literário”.....	118
Figura 12 - Página do livro “Mamão, melancia, tecido e poesia”.....	119
Figura 13 - Imagem da capa do livro “Meu dente caiu!”.	121
Figura 14 - Convite para a festa do pijama para turma do 1º ano.	122
Figura 15 - Imagens da festa do pijama.	123
Figura 16 - Páginas do livro “Faniquito e siricutico no mosquito”.	125
Figura 17 - Desenho e proposta de final da história “Maria vai com as outras” por alunos da professora Prímula.....	126
Figura 18 - Página inicial do site Banco de Atividades: Compartilhando leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental.....	147
Figura 19 - Proposta de roteiro de formação.....	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ordem cronológica das ações realizadas até o final de 2019	25
Quadro 2 - Representação das ênfases do PNAIC, de 2013 a 2018	50
Quadro 3 - Níveis de desenvolvimento da escrita	67
Quadro 4 - Atuação dos participantes para o desenvolvimento da pesquisa.....	78
Quadro 5 - Programa dos módulos de formação continuada para professores de 1º ano da rede realizados em 2020	86
Quadro 6 - Resumo das atividades realizadas na atividade 2 do Módulo 1	110
Quadro 7 - Proposições e enfoques dos docentes nas atividades enviadas no Módulo 5.....	127
Quadro 8 - Trechos escritos de docentes sobre alfabetização e letramento.....	140
Quadro 9 - Exemplo de histórias abordadas pelos docentes participantes em suas propostas de atividade	142

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DP	Departamento Pedagógico do município
FEE	Fundação de Economia e Estatística
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESE	Índice de Desenvolvimento Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROUNI	Programa Universidade para todos
SME	Secretaria de Educação do município
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	11
1 INTRODUÇÃO	18
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS	24
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
3.1 A Linguística Aplicada (LA) e a sua relação com a formação de professores e o ensino da leitura e da escrita	32
3.2 Formação de professores alfabetizadores: situação e concepções	34
3.3 Um panorama da formação de professores no Brasil	41
3.3.1 A formação continuada no contexto do governo federal brasileiro	42
3.4 A apropriação da linguagem pelas crianças	55
3.4.1 Aprender a ler e escrever com significado	59
4 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL: DEMANDA, MOTIVAÇÃO, METODOLOGIA E PERCURSO	70
4.1 A demanda inicial da pesquisa dentro do contexto da rede municipal	70
4.2 A apropriação da leitura e da escrita como motivação para a pesquisa	74
4.3 A realização de um trabalho coconstruído: parceria entre universidade, secretaria de educação e professores	75
4.4 Aspectos metodológicos	81
4.4.1 Classificação e abordagem da pesquisa	82
4.4.2 Os professores participantes da pesquisa.....	85
4.4.3 A geração dos dados da pesquisa	86
4.4.4 Primeiro módulo de formação de 2020.....	87
4.4.5 Terceiro módulo de formação de 2020.....	89
4.4.6 Quinto módulo de formação de 2020	91
4.4.7 Análise dos dados dos três módulos de formação	92
5 OS DADOS GERADOS NA PESQUISA: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO	95
5.1 Primeiro módulo de formação continuada de 2020	95
5.2 Terceiro módulo de formação continuada de 2020: análise de excertos sobre letramento	111

5.3 Quinto módulo de formação continuada de 2020: atividades sobre letramento literário	114
5.4 Discussão dos dados dos Módulos de Formação 1, 3 e 5	128
5.5 Banco de atividades e roteiro de formação	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA NO ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARCEIRA.....	165
APÊNDICE B –EXCERTOS SELECIONADOS DA FORMAÇÃO 1 PARA TAREFA DA FORMAÇÃO 3	166

1 INTRODUÇÃO

A linguagem dos seres humanos passou a existir a partir da necessidade de comunicação entre os indivíduos. Ela é utilizada para realizar grande parte das tarefas que desempenhamos, não apenas para ler, escrever e falar, mas também para exprimir pensamentos e emoções, por exemplo.

Dangió e Martins (2015) reiteram a importância da linguagem, destacando o fato de que os seres humanos são seres sociais. Além disso, quando consideram a forma de linguagem expressa na escrita, os autores afirmam que, a partir do momento que uma pessoa se apropria da linguagem escrita, há um salto no seu desenvolvimento. Por isso, provocar a necessidade de escrever deve ser uma preocupação do docente.

A linguagem verbal, considerada como prática social utilizada entre os sujeitos, de acordo com Mohr (2006), é interativa, tem sentido dentro de um contexto, possui uma organização interna e cognitiva. Uma das formas de registro da linguagem verbal é por meio da escrita.

É com base na apropriação da linguagem escrita e seu ensino, valorizando a interação, as práticas sociais e a coconstrução da formação de professores alfabetizadores que esta tese se organiza. Essa ação surgiu de demanda da Secretaria Municipal de Educação (SME) de município do interior do estado do Rio Grande do Sul. A SME apresentou como problema o fato de tantas crianças, segundo as pedagogas da secretaria, chegarem ao 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizadas¹. Iniciou-se, então, uma verificação e uma investigação com foco nas habilidades de leitura e escrita das crianças, por meio de conversas com os docentes e de organização de trabalho com foco na formação continuada, a fim de verificar como os professores compreendiam o letramento e como vinham trabalhando com os seus alunos as habilidades de ler e escrever.

Com base na situação exposta, a pesquisa partiu de visões teóricas que consideram: a) formação docente, apoiada em estudos de autores como Imbernón (2015), Tardif (2017), André (2013), Nunes (2018) etc.; b) apropriação da linguagem pelas crianças, considerando as perspectivas de Vygostsky (1896-1934, 1998), Rego

¹ O termo “alfabetizadas” é utilizado na perspectiva de alguém que lê e compreende o conteúdo lido, associando-o ao seu contexto e às suas práticas, relacionado ao conceito de letramento, apresentado no decorrer da tese.

(2013), Rodrigues *et al.* (2021) etc.; c) leitura e escrita com significado, alicerçadas em estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), Smolka (2012), Street (1984, 2017), Soares (2003, 2018, 2021), Kleiman (2005), dentre outros autores.

Antes de seguir com mais detalhes sobre a pesquisa, é importante frisar que, a partir de março 2020, em função da pandemia do Coronavírus (COVID-19), as pessoas precisaram ficar em casa, e as aulas foram suspensas no mundo inteiro. Isso provocou uma reviravolta no andamento do estudo. Felizmente, foi possível dar continuidade à pesquisa durante esse mesmo ano, por meio da formação continuada, que também se tornou um processo metodológico para a investigação realizada. A pesquisadora, a convite da SME, foi responsável pela organização de cinco módulos² de formação continuada, no decorrer do ano de 2020, realizados em formato remoto e assíncrono com os professores de 1º ano da rede. Para cada ocasião, a partir de leituras e atividades, os professores enviaram para a pesquisadora materiais escritos, utilizados como dados para esta pesquisa, sendo um objeto de investigação da tese. Os temas dos módulos de formação foram: (1) alfabetização e letramento; (2) competência socioemocional e práticas de alfabetização; (3) trabalho com projetos e opinião sobre excertos de textos de colegas na temática do letramento, enviados no Módulo 1; (4) bem-estar docente; e (5) letramento literário. Esta tese utilizou-se de dados dos Módulos 1, 3 e 5, por estarem mais diretamente relacionados às habilidades de leitura e escrita.

Julga-se necessário trazer uma reflexão sobre como esta pesquisa foi se construindo e se ajustando às circunstâncias de cada momento. O pensamento inicial era desenvolver um estudo com ênfase na leitura e escrita dos alunos, a ser realizado dentro da escola. Contudo, a partir das mudanças impostas pela pandemia, o estudo tomou um rumo diferente. A formação continuada assumiu um papel importante na pesquisa, pois foi por meio desta que se chegou aos dados analisados nesta tese. A partir dessa transição, os professores passaram a protagonizar o estudo, auxiliando na decisão sobre as suas práticas de formação. Buscou-se, a partir desse momento, um trabalho de coconstrução, que gerou roteiro³ de organização para ações de

² Chamaremos cada etapa de formação realizada em 2020 de “módulo”, termo bastante utilizado para agrupamentos de aulas/atividades, cuja interação se dá por meio de plataformas virtuais de ensino remoto ou a distância.

³ Reflexões sobre esse roteiro, além do que consta na sequência desta tese, poderão ser acessadas em capítulo de e-book, publicado em janeiro 2022 (LUIZ; FRONZA, 2022).

formação continuada, desde a sua concepção. A composição desse roteiro consta no capítulo de desenvolvimento desta pesquisa (Figura 19).

A prática da pesquisa se deu por meio de pesquisa-ação, que junta ação e pesquisa. A ação, segundo Heigham e Croker (2009), envolve mudanças em um local, a fim de melhorá-lo. A pesquisa contempla uma abordagem de coleta de informações utilizando métodos de pesquisa qualitativa.

A pesquisa-ação realizada focalizou em investigação sobre as opiniões e práticas dos docentes, com vistas a conhecer as suas visões sobre letramento e suas práticas com os alunos, além de contribuir para o intercâmbio de conteúdos entre eles, buscando o acesso às práticas uns dos outros, por meio do site “Banco de Atividades: Compartilhando leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental”, criado pela pesquisadora, o qual será explanado no decorrer desta tese. Além disso, destaca-se a participação dos educadores na sugestão dos temas dos módulos de formação, que foram organizados de modo a ir ao encontro da demanda inicial da SME, relacionada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos.

Buscou-se um trabalho que, sempre que possível, desse voz a todos os participantes, envolvendo universidade, SME e professores. Priorizou-se a voz dos docentes para a escolha dos temas dos módulos de formação, pois são os professores que têm o contato diário com as crianças e promovem sua interação com o mundo letrado no ambiente escolar.

Acredita-se na relevância de contar com os conhecimentos e as experiências dos educadores. Moita Lopes (1998) já mencionava a importância da organização heterogênea e diversificada das habilidades dos participantes de uma pesquisa em Linguística Aplicada (LA), expressando-se contra o conhecimento privilegiado do pesquisador. Por isso, deve haver o compartilhamento de experiências, além de uma constante preocupação com a qualidade das ações realizadas. O papel assumido por cada participante tem seu grau de relevância dentro de uma pesquisa.

A qualidade da formação docente deve ser valorizada e não apenas a quantidade. Além disso, há o predomínio de improvisação e sobrecarga no trabalho docente (IMBERNÓN, 2015). Por isso, a formação deve ser planejada e adaptada a cada contexto, sendo bem-organizada e ocorrendo em momento reservado para esse fim.

Em vista disso e assim como no presente estudo, o professor deve ser sujeito ativo ao construir a sua formação, e o desejo pelo aperfeiçoamento deve partir dele

próprio (KERSCH, 2014). Isso significa que não basta realizar uma formação docente que apenas forneça teorias para que os educadores tentem colocar em prática. É importante que os professores sejam agentes do seu processo de construção de conhecimentos. Além do mais, as formas de atuação junto aos docentes devem ser modificadas, para que possam ser esperadas mudanças de atuação com os alunos, indo ao encontro dos postulados de Vygotsky, que apontam para a criação de escolas recheadas de diálogo e compartilhamento de saberes. Esse espaço deve ser de transformações, de respeito às diferenças e ao erro, por meio de trabalho em colaboração, onde alunos e professores tenham autonomia (REGO, 2013).

Busca-se que a escola seja um ambiente que valorize as experiências vividas pelos alunos. Os fatores apontados indicam os desafios para tornar a escola um local que promova aos discentes e docentes um espaço de diálogo e compreensão mútua desde o início da vida escolar dos alunos, já que, em seus primeiros anos, as crianças estão em um momento de construção de sua vida social e personalidade.

De acordo com Carvalho (2017), as crianças estão em diferentes momentos de suas vidas sociais, com alianças se formando e se desfazendo, com afinidades e antipatias. Em momentos de conflitos, o professor é mediador, juiz, apaziguador, estimulador, autoridade responsável pela segurança física, animador de aprendizagem, ombro amigo e, muitas vezes, um substituto dos pais. Além de tudo isso, ele assume a tarefa de ensinar a ler e a escrever.

Destaca-se, ainda, que a criança necessita ir além do aprender a ler e a escrever. A leitura deve ser de qualidade, sendo o aprendiz capaz de refletir e pensar criticamente sobre o assunto lido. Para isso, precisa se sentir familiarizado com o conteúdo que está aprendendo.

Por mais que as crianças interajam com a linguagem escrita muito antes de entrarem na escola, no momento que ingressam nessa instituição passam a ter mais contato com aspectos formais da língua. Contudo, não se deve desconsiderar a sua bagagem de convivência com diversos gêneros, como livros infantis, convites, listas, receitas, placas, dentre diversos outros.

Considerando toda a experiência das crianças com práticas sociais de leitura e de escrita, a alfabetização vem tomando diferentes proporções. Há que se pensar de forma muito mais abrangente, vendo que cada indivíduo está dentro de um grupo social. Essa visão mais ampla da alfabetização proporcionou o aparecimento de diferentes linhas de pensamento sobre o assunto. Surgiu, então, o termo “letramento”,

associado à alfabetização, mas que não se dá apenas como uma aprendizagem da tecnologia da escrita, é mais vasto, pois refere-se à introdução da criança às práticas sociais que envolvem a língua escrita, conforme Kleiman (2005).

Foi com base nessas perspectivas que o presente estudo foi desenhado, impulsionado pelos questionamentos em relação às demandas na alfabetização e no letramento das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino parceira da pesquisa, com ênfase na formação continuada dos docentes que atuam junto a essas turmas.

Após a explicitação do cenário e dos pressupostos que norteiam o estudo, coloca-se como objetivo geral desta tese conhecer e refletir sobre percepções e concepções dos professores quanto à apropriação da leitura e da escrita por alunos de 1º ano de rede pública municipal, por meio de ação de formação coconstruída entre universidade e rede escolar.

A partir desse foco, têm-se como objetivos específicos: (i) desenvolver propostas de atividades de formação continuada, a partir de demandas do contexto da pesquisa; (ii) analisar as compreensões sobre letramento dos docentes participantes, a partir de registros escritos; e (iii) identificar em propostas de atividades enviadas pelos docentes as suas perspectivas sobre alfabetização, letramento e letramento literário.

A pesquisa gerou desdobramentos. Os docentes puderam acessar as atividades enviadas por seus pares, por meio do site “Banco de Atividades: Compartilhando leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental”. Também, a partir do formato adotado para a construção dos módulos de formação de 2020, foi proposto o roteiro de planejamento de ações de formação continuada.

A fim de contemplar os objetivos e dialogar com os pressupostos elencados, esta tese está organizada em cinco grandes seções ou capítulos, contando esta introdução, brevemente descritos a seguir.

A segunda seção, intitulada “Contextualização da pesquisa: os desafios enfrentados”, busca demonstrar o percurso da pesquisa anterior à pandemia da COVID-19. São descritas ações realizadas que foram importantes para o processo de construção dos módulos de formação.

A terceira seção, denominada “Fundamentação teórica”, aborda os conceitos e temas fundamentais a esta pesquisa: inserção do estudo na área da Linguística

Aplicada (LA); formação docente; linguagem e seu processo de aprendizagem; e apropriação da leitura e da escrita.

A quarta seção, cujo título é “O desenvolvimento da pesquisa na rede municipal: demanda, motivação, metodologia e percurso”, como o próprio nome diz, apresenta como a pesquisa foi se construindo e sendo desenvolvida, considerando a realidade local e o formato da investigação.

Na quinta e última seção, há a apresentação, a análise e a discussão da pesquisa. Inicialmente, os dados são apresentados e analisados a partir da perspectiva da pesquisadora. Posteriormente, é realizada uma discussão dos principais achados da pesquisa, em relação aos preceitos teóricos utilizados nesta tese.

Esta investigação mostra relevância não apenas científica, mas pessoal e profissional. Não há dúvidas de que as temáticas abordadas têm pressa de serem estudadas e aprimoradas, devido à sua responsabilidade social. Do ponto de vista pessoal e profissional, além do objetivo de buscar fazer algo pelo outro, que é a principal motivação da pesquisa, sempre houve interesse da pesquisadora pelo assunto. Além disso, pode-se dizer que essa ação tem potencial para continuar sendo desenvolvida junto a sua instituição de atuação e, futuramente, em outras instituições de ensino.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS

Antes de trazer a fundamentação teórica desta tese, cabe contextualizá-la, pois houve diversas mudanças em relação ao seu planejamento inicial. Esta pesquisa foi realizada durante os anos de 2018, 2019, 2020 e 2021. O ano de 2020 marcou a história mundial, devido à pandemia da COVID 19¹.

A pandemia da COVID 19 que, no Brasil, iniciou em meados de março de 2020, trouxe uma reviravolta no cotidiano das pessoas, nos mais variados sentidos. As práticas sociais às quais todos já estavam acostumados foram modificadas de forma inestimável. As pessoas estavam adaptadas a diversas práticas enquanto sociedade, e tudo isso mudou de um dia para o outro. Passou-se a conviver com o distanciamento social, com o uso de máscara, álcool gel, dentre várias outras modificações de rotina (OLIVEIRA, 2021).

Em razão das mudanças causadas pela COVID 19, esta seção abordará, de forma resumida, o que vinha sendo realizado no início da pesquisa, mas que precisou ser adaptado. Dados gerados em 2019 não serão consideradas para análise, uma vez que não foi possível dar continuidade ao foco previsto, em razão do distanciamento que se fez necessário em todos os setores da sociedade.

Com a suspensão das aulas, não foi mais possível realizar presencialmente nenhuma prática com docentes e discentes. Por esse motivo, passamos a trabalhar, em contato virtual apenas, com os docentes de 1º ano da rede de ensino parceira, por meio da realização dos módulos de formação continuada, os quais serão aprofundados no decorrer desta tese.

O Quadro 1 apresenta, de forma sintetizada e em ordem cronológica, as ações realizadas na pesquisa antes do período de pandemia, a título de contextualização.

¹ Segundo o site da Organização Mundial da Saúde, a COVID-19 é a doença causada pelo novo coronavírus denominado SARS-CoV-2. A Organização Mundial da Saúde (OMS) tomou conhecimento deste novo vírus em 31 de dezembro de 2019, após receber a notificação de um grupo de casos de “pneumonia viral” em Wuhan, na República Popular da China. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=A%20COVID%2D19%20%C3%A9%20a,na%20Rep%C3%BAblica%20Popular%20da%20China>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Quadro 1 – Ordem cronológica das ações realizadas até o final de 2019

Data/ Período	Ação realizada	Duração	Informações relevantes
14/06/2018	Primeira reunião com o Departamento Pedagógico (DP) da SEDUC.	Aproximadamente 1 hora.	Nessa reunião, as servidoras do DP propuseram o tema da pesquisa de Doutorado: a apropriação da leitura e da escrita. Também forneceram material de pesquisa realizada por elas com alunos em fase de alfabetização.
2º semestre de 2018	Participação em grupo de trabalho, com professores da rede, para organizar o “quadro de aprendizagens referenciais curriculares”.	Aproximadamente 1 semestre.	O quadro foi organizado a partir da BNCC, implementada nas escolas da rede a partir do primeiro semestre de 2019. O quadro contém os eixos temáticos, os conteúdos e os objetivos de aprendizagem para o 1º ano.
19/03/2019	Formação de Professores de 1º ano.	3 horas e 30 minutos.	A pesquisadora organizou e ministrou momento de formação presencial para os professores de 1º ano, com o título “Conhecendo ainda melhor a BNCC – trabalho desenvolvido com os professores dos 1ºs anos da Rede Municipal de Ensino”.
16 e 29/04/2019	Conversa com 3 professores de 1º ano.	Aproximadamente 9 min, 10min e 19min cada.	Das conversas, foram destacados os seguintes assuntos: experiência docente com turmas de 1º ano; método de trabalho; maiores dificuldades; ações realizadas; aspectos mais difíceis de serem trabalhados; e expectativas para o 1º ano.
10 e 16/05/2019	Observação de aulas de 4 turmas de 1º ano.	1 hora/aula de cada turma.	A pesquisadora observou as aulas e registrou, por escrito, as informações que considerou mais relevantes.
25, 28 e 29/10/2019.	Atividade prática de leitura e escrita com as 4 turmas de 1º ano.	2 horas/aula com cada turma.	Foram realizadas atividades de pré-leitura, leitura e escrita, com base em Klink (2018).

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 1, em junho de 2018, houve a primeira reunião com duas então servidoras do Departamento Pedagógico (DP) da Secretaria de Educação (SME) do município onde a pesquisa foi realizada. Nesse momento, a pesquisadora trouxe uma proposta de pesquisa, mas estava aberta a adaptações e/ou modificações, já que, conforme conversa com sua orientadora, o propósito da pesquisa era partir de uma demanda local. Nesse dia, as servidoras do DP propuseram um trabalho para averiguar questões relacionadas à apropriação da leitura e da escrita por crianças em fase de alfabetização.

As primeiras informações obtidas vieram de dados fornecidos pelas duas servidoras, que trabalhavam diretamente nos anos iniciais, mais especificamente com a alfabetização. Elas forneceram à pesquisadora alguns dados de leitura e escrita que haviam recém sido gerados por elas. Foi criado um instrumento de coleta de dados, com base nos níveis de habilidades leitura e escrita, propostos por Ferreiro e Teberosky (1999). As tarefas eram referentes a essas habilidades para a educação infantil e para os três anos iniciais, variando o grau de dificuldade para cada nível. O instrumento foi aplicado em todas as escolas do município.

Criadas com personagens da turma da Mônica, as atividades solicitavam às crianças as seguintes tarefas: nomear personagens da turma da Mônica (para todos os níveis); marcar uma, dentre várias frases, que tivessem relação com uma imagem (1º e 2º anos); tirinha em quadrinhos, na qual a criança deveria marcar a frase que tinha mais relação com a história da tira (1º, 2º e 3º anos); escrever de forma espontânea a partir de imagens (1º, 2º e 3º anos); escrever uma pequena história a partir de imagem (2º e 3º anos); ler e interpretar texto curto, com respostas para serem assinaladas (3º ano). O resultado dessas tarefas foi fornecido à pesquisadora por meio de planilhas e gráficos, gerados a partir da avaliação das servidoras da SME.

Após o recebimento dos resultados dos exercícios introdutórios, durante o segundo semestre de 2018, a pesquisadora participou de um grupo, com mais três professores da rede, que tinha como finalidade organizar o quadro de aprendizagens referenciais curriculares para o 1º ano, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para cada eixo temático da BNCC, foram selecionados conteúdos e objetivos de aprendizagem. Destaca-se que o quadro foi revisado por todos os demais professores da rede antes de sua finalização e publicação. O motivo dessa mobilização foi o fato de que, no ano seguinte, 2019, a BNCC seria implementada nas escolas do município oficialmente. Essa participação inseriu a pesquisadora no contexto da rede, além de abrir a possibilidade para o início de sua atuação como formadora, conforme parágrafo que segue.

Após essa organização do quadro de aprendizagens, houve um primeiro contato com os professores de turmas de 1º ano, em reunião de formação pedagógica realizada dia 19 de março de 2019, ministrada pela pesquisadora, a convite da SME. Nesse encontro, além de discussão sobre a BNCC - tema sugerido pela secretaria, em função da implementação desse documento -, foi perguntado aos professores se eles teriam interesse em participar da pesquisa pretendida. O momento de formação

continuada presencial foi realizado com 20 dos professores de 1º ano da rede, no centro de formação do município, e teve duração de três horas e 30 minutos. A participação da pesquisadora no grupo de trabalho sobre a BNCC, citado anteriormente, foi importante para que a doutoranda conhecesse melhor a realidade da SME e para que as servidoras da instituição a conhecessem melhor. Esse contato levou a pesquisadora a ser convidada a compor o grupo de formadores da rede nesse primeiro encontro de 2019 e, conseqüentemente, ser chamada para organizar todos os módulos de formação continuada de professores de 1º ano em 2020. Essa informação possibilita compreender como a pesquisa foi se construindo até se chegar à temática da formação continuada. Na sequência, abordam-se as práticas realizadas em três escolas do município, pensadas no início da pesquisa como uma forma de ter os primeiros contatos com os discentes e docentes da rede.

Após o momento de formação com os professores de 1º ano, em março de 2019, houve, em abril de 2019, uma conversa com três docentes² da rede. Essas conversas, gravadas e transcritas, foram guiadas por uma entrevista semiestruturada. As questões abrangeram os seguintes assuntos, mencionados de forma breve no Quadro 1: opinião geral sobre a turma; experiência ministrando aulas para o primeiro ano; formas/métodos de trabalho com o ensino da leitura e da escrita; modo de identificar as dificuldades dos alunos; ações realizadas com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita; aspectos mais difíceis de serem trabalhados, na opinião do docente; expectativas de aprendizagem durante o primeiro ano (em relação à leitura e à escrita); forma como os alunos são avaliados; indicação de alunos que, na opinião do professor, apresentam desenvolvimento de leitura e escrita aquém do esperado e descrição das maiores dificuldades desses alunos; e verificação sobre a possibilidade de observação de alguma(s) aula(s).

Posteriormente, foram observadas aulas das quatro turmas regidas pelos três referidos docentes, e a pesquisadora registrou informações sobre as práticas de leitura e escrita realizadas. Decidiu-se realizar apenas registro por escrito, para que

² Esses professores foram os primeiros a serem contatados pelos seguintes motivos: dois deles já estavam bastante engajados na pesquisa, por terem feito parte do grupo de trabalho de revisão da BNCC junto com a pesquisadora; uma professora era chamada de “líder” dos professores de 1º ano, em 2019, e demonstrou bastante curiosidade pela temática da pesquisa; a outra professora, durante a formação (em março de 2019), foi bastante questionadora e demonstrou grande interesse na proposta de pesquisa. Contudo, essa última professora trocou de turma antes do momento da conversa e, portanto, deixou de ser participante.

aquele momento da aula parecesse o mais natural possível. Nas quatro aulas, os professores realizaram atividades de escrita de palavras, utilizando fonemas e grafemas já vistos com os alunos.

Outro instrumento utilizado para geração de dados sobre os alunos foi uma prática de leitura (gravada) e de escrita espontânea a partir de contação de história realizada em outubro de 2019. Essa tarefa tinha como finalidade oferecer um registro sobre as habilidades de leitura e de escrita dos alunos naquele momento específico.

A partir do livro “Vamos dar a volta ao mundo? Conhecendo nosso planeta com a família Klink”, escrito por Marina Klink (2018), a pesquisadora realizou uma prática com os alunos das quatro turmas nas quais ocorreram as observações das aulas. Houve contextualização do assunto do livro, contação da história, leitura de trechos da história pelos alunos (a leitura de cada aluno foi gravada e transcrita) e escrita espontânea de uma pequena história pelos alunos, a partir de imagens relacionadas ao assunto em foco.

Mais ações dessa natureza não foram realizadas devido à pandemia da COVID-19, que iniciou em março de 2020. Não foi possível dar sequência às ações realizadas na escola, mencionadas neste capítulo, dentro da vigência desta pesquisa de Doutorado. Por isso, os dados não serão explorados nesta tese. Uma vez que não houve continuidade das demais ações que envolvessem alunos e professores de forma mais direta, o foco desta tese foi alterado.

Entende-se que é importante apresentar esta contextualização nesse momento, pois a construção dos módulos de formação docente que veio na sequência, em 2020, se deu a partir das etapas descritas no Quadro 1 e a partir de fichas de sugestões preenchidas pelos professores no final de 2019, representadas no Figura 1, a seguir.

O instrumento de verificação do nível de leitura e de escrita aplicado pelas servidoras, citado no início desta seção, foi a porta de entrada para a pesquisa. Foi por meio dele que surgiu a demanda por parte das servidoras do DP, em relação a possíveis déficits na apropriação da leitura e da escrita dos alunos. Sem esse “problema” inicial, os módulos de formação de 2020 não estariam voltados a essas habilidades.

As conversas com os professores foram significativas para a decisão sobre os temas da formação de 2020. Além disso, a queixa de falta de trocas de experiências entre os docentes e escolas motivou a solicitação de tarefas práticas em alguns dos

módulos e a criação do site “Banco de Atividades: Compartilhando leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental”, onde são postadas atividades propostas por professores de diferentes escolas, fato que será mais bem explicado na sequência desta tese.

As tarefas de leitura e escrita realizadas com os alunos também foram importantes e motivaram os temas dos módulos de formação. Elas foram úteis para verificar como os alunos realizavam uma atividade inserida em uma prática de leitura e escrita contextualizada. A partir dessa ação, reforçou-se ainda mais a necessidade de se trabalhar com uma proposta vinculada aos temas letramento e letramento literário. Destaca-se que essa sugestão também consta nas fichas de resposta (Figura 1).

Por fim, a Figura 1 representa os assuntos enumerados pelos docentes de 1º ano no final de 2019 que, da mesma forma que as outras ações citadas nessa seção, estimularam a escolha dos temas para os módulos de formação de 2020.

Figura 1 - Assuntos elencados pelos professores como sugestões de trabalho para os módulos de formação de 2020



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nas respostas dos docentes em ficha de avaliação sobre a formação continuada de 2019.

Dos assuntos listados na Figura 1, foram considerados para os módulos de formação os citados por mais professores. Dentre eles, destacam-se alfabetização e letramento, uso da literatura para ajudar na leitura e na escrita e o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Essa seção buscou traçar relações entre as ações realizadas antes e durante a pandemia, ainda vigente no fechamento desta tese. No caso da presente pesquisa, as ações pré-pandemia não podem ser deixadas de lado, pois também contribuíram para o planejamento dos módulos de formação continuada de professores de 1º ano, que são o foco desta pesquisa. Acredita-se que relatar o que ocorreu antes da formação continuada de 2020 é importante para que a pesquisa seja contextualizada. Como já dito, não se pretende analisar essa imensidão de dados, mas indicar esses fatos é respeitar a história da pesquisa, é mostrar o trajeto percorrido para se chegar aos resultados expostos e analisados neste texto.

Na seção seguinte, será apresentada a fundamentação teórica utilizada para a realização desta pesquisa. O foco está na formação de professores e na apropriação da leitura e da escrita por crianças em fase de alfabetização.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A perspectiva de interpretar as teorias e identificá-las como artefatos que constroem as práticas, as comunidades e as identidades sociais de sujeitos é bastante relevante. Considera-se que as teorias são “vivas” e que vão se modificando o tempo todo. A partir destas, surgem novas teorias que as adaptam e acrescentam-lhes novos conhecimentos (TRINDADE, 2004).

Para esta tese, foram selecionados pilares teóricos que, supostamente, sustentam as discussões acerca da realidade estudada e se estendem a muitos outros contextos, principalmente no Brasil. As temáticas principais desta pesquisa, percorridas neste capítulo de fundamentação teórica, englobam: inserção da pesquisa na área da Linguística Aplicada (LA); formação docente; linguagem e seu processo de aprendizagem; e apropriação da leitura e da escrita.

Considerando os assuntos citados, inicialmente, a Linguística Aplicada será abordada como área transdisciplinar e relacionada com a pesquisa-ação, envolvendo a participação de todos os integrantes dos processos como pesquisadores. O item seguinte tratará da formação docente, com foco na formação de professores alfabetizadores. Será apresentada a importância da participação dos docentes em sua formação e as reflexões possibilitadas por tal prática. Em seguida, será demonstrado um panorama da formação docente no Brasil, após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), seguida por outras políticas governamentais que abordaram a formação docente em sua constituição. Como últimos itens desta seção, apropriação da linguagem pela criança e aprendizagem da leitura e da escrita com significado serão os tópicos abordados. Para isso, estudos sobre letramento receberão destaque.

O levantamento teórico foi acontecendo no decorrer da pesquisa, desde a concepção da proposta inicial, quando o projeto foi submetido ao comitê de ética, passando por cada etapa descrita na metodologia. A cada novo acontecimento, novos textos foram sendo selecionados até se chegar a este momento da tese, que traz as discussões teóricas consideradas pertinentes, de acordo com a sequência das seções indicadas.

3.1 A Linguística Aplicada (LA) e a sua relação com a formação de professores e o ensino da leitura e da escrita

A LA vem mostrando seu potencial de dialogar com as mais variadas áreas do conhecimento como Psicologia, Sociologia, Antropologia, Educação, Psicanálise etc. (SIGNORINI, 1998). Essa visão é contrária à perspectiva anterior que considerava a LA como uma subárea da Linguística (MOITA LOPES, 1998), o que delimitava os estudos da área, que não era vista como inter e/ou transdisciplinar. Ao observar os programas e estudos relacionados à LA atualmente, confirma-se a proporção que as pesquisas tomaram, devido à sua diversidade e envolvimento com as mais diversas áreas.

Conforme Kleiman *et al.* (2019), quando se negam as transformações que provêm de disputas epistemológicas da LA, esconde-se a perspectiva de que, ao aceitar a convivência com a mudança e com a diferença, se está mais próximo do caminho percorrido pela área desde a sua emergência. Vale recordar que uma das demarcações dos estudos de LA é a relação que esta tem com outras áreas do saber, ou seja, sua intersecção com outras disciplinas, buscando, em outras áreas, inclusive na Linguística, possibilidades de solução de problemas verificados em outros contextos de pesquisa.

Moita Lopes (1998) já caracterizava a LA como transdisciplinar e abordava uma visão sobre a organização do conhecimento em relação a essa característica. Segundo o autor, há uma organização heterogênea e diversificada das habilidades e experiências dos participantes, opondo-se à visão de que o pesquisador possui um conhecimento privilegiado. Por esse motivo, os participantes da pesquisa “devem ser incluídos na dependência da necessidade que se apresenta na resolução de problemas específicos”, em locais que não são apenas a universidade, mas escolas, institutos não-universitários, agências governamentais, indústrias, firmas etc. (MOITA LOPES, 1998, p. 107).

Estudos como os de Moita Lopes (1998), já mencionado, e de Cavalcanti e Moita Lopes (1991), ainda na década de 90, relatavam que linguistas aplicados voltados à formação de professores, foco desta pesquisa, defendiam cursos de formação que envolvessem os docentes como pesquisadores, por meio de pesquisa-ação sobre a sua prática, não apenas pela necessidade de envolvê-los nos processos

de reflexão sobre a sua atividade, como também para gerar conhecimento singular de um participante interno da prática social que ocorre na sala de aula.

Em estudo recente, Kleiman *et al.* (2019) apontam que há um grupo consistente de linguistas aplicados, os quais afirmam que, para que se possa estudar questões relacionadas ou não ao ensino, do mundo em que se inserem e nele intervirem, é necessário que sejam emprestadas e redimensionadas contribuições de outros campos que fazem parte das Ciências Humanas, das Ciências Sociais e, inclusive, da Linguística. Não é por esse motivo que pesquisas sobre ensino, aprendizagem e formação de professores deixam de ser temáticas relevantes. Pelo contrário, pesquisas em LA em contextos educacionais enfrentam a ascendente

complexidade desses espaços buscando fazer ouvir nos contextos acadêmicos a voz de seus atores – alunos e professores, entendidos como participantes e agentes sociais, que trazem consigo histórias, participam central ou periféricamente de práticas culturais locais e globais, e (re)constroem identidades em e por sua inserção nas instituições de ensino, ou por sua exclusão delas (KLEIMAN *et al.*, 2019, p. 727).

Vale destacar que a leitura em língua estrangeira e, posteriormente, em língua materna, foi um dos primeiros temas de pesquisa da LA, no final dos anos 70 e início dos anos 80 em contexto brasileiro. Essa temática foi influenciada pelas informações da mídia em relação à crise de leitura na escola, a qual atribuía aos professores a responsabilidade por essa crise, causada pela suposta “má formação” (KLEIMAN *et al.*, 2019).

Como uma possível forma de “resolver esse problema”³, de acordo com Kleiman *et al.* (2019), diversas áreas, como a Psicolinguística, a Linguística Textual e a Análise do Discurso, forneceram subsídios para as pesquisas sobre leitura, resultando na instituição dessa temática de forma independente (de pesquisa e de ensino), por exemplo, na formação de professores, no final dos anos 80.

Mesmo que a incorporação de muitos dos resultados dessas pesquisas estejam em documentos oficiais, em currículos de cursos de Pedagogia e Letras, dentre outros, esse tema da crise da leitura é constantemente visto e revisto. Enquanto isso, percebem-se crescentes investimentos nas habilidades necessárias para alguém se tornar pertencente ao grupo de leitores e escritores autônomos, já que as práticas de letramento se tornam cada vez mais sofisticadas e diversificadas (KLEIMAN, *et al.* 2019). Esse aumento se deve às constantes inovações nas práticas de letramento

³ Grifo da pesquisadora.

que surgem constantemente, principalmente as de cunho tecnológico, como os diversos aplicativos existentes e as redes sociais, por exemplo.

Observa-se que há diversos desafios relacionados à leitura e que a atenção ao letramento vem sendo cada vez mais necessária na escolarização dos estudantes. No final da década de 90, Monteiro (1999) já afirmava que o caráter interdisciplinar da LA justifica a sua inserção nas pesquisas sobre letramento, alegando que

somente uma abordagem interdisciplinar pode dar conta do fenômeno do letramento, principalmente em virtude das várias acepções que o processo tem recebido e também pela possibilidade de analisá-lo sob diversificadas perspectivas (MONTEIRO, 1999, p. 111).

Naquela época, final dos anos 90, a autora mencionava a necessidade de levar em consideração o desenvolvimento tecnológico das sociedades contemporâneas, que avança de tal forma que o letramento é visto como uma forma de auxiliar no desenvolvimento linguístico dos sujeitos (MONTEIRO, 1999).

Por isso, é importante que as pessoas tenham contato com as mais variadas formas de letramento para acompanhar os avanços tecnológicos. Em relação ao contexto escolar, é importante que os docentes acompanhem o processo de implementação de novas práticas de letramento também instigadas pela tecnologia, uma vez que as crianças, cada vez mais, fazem parte de contextos digitais desde pequenas em muitas famílias.

Dando continuidade às reflexões, no próximo item, será abordada especificamente a formação de professores, com ênfase nos docentes alfabetizadores, um dos focos que se destacam na presente pesquisa e uma engrenagem essencial do sistema de ensino.

3.2 Formação de professores alfabetizadores: situação e concepções

Reconhece-se de forma ampla a importância que é dada ao conhecimento da leitura e da escrita para o desenvolvimento humano e social dos sujeitos. No Brasil, muitos dos problemas da educação iniciam com a alfabetização e persistem com a leitura com pouca compreensão e com o insuficiente acesso à escrita e à produção de textos. Em muitos casos, essa questão se intensifica quando alunos chegam ao final do Ensino Fundamental sem ler e escrever. O insucesso indicado é,

relativamente, atribuído à quantidade de analfabetos e analfabetos funcionais observada no Brasil (MICOTTI, 2019).

Diversas providências já foram tomadas com vistas a modificar o ensino. Citam-se como exemplos iniciais a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a ampliação da duração do Ensino Fundamental, em 2006, para nove anos, antecipando em um ano o início da escolarização. Mesmo com tais medidas, ainda há questionamentos recorrentes por parte dos docentes relacionados a reflexões sobre as práticas pedagógicas (MICOTTI, 2019).

Essa indagação verificada remete à formação do professor, que antecipa e acompanha a prática docente. Segundo André (2016), a formação docente vem sendo objeto de debates entre pesquisadores, professores formadores e gestores educacionais. Há uma certeza quanto à importância de formar o docente, porém há pouca concordância sobre a implementação dessa formação. A autora traz à tona a figura do professor pesquisador, apontando assuntos que vêm sendo alvo de debate no campo da formação, como a reflexão sobre a prática, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional.

Dentro dessas perspectivas e buscando a aprendizagem significativa dos alunos, a autora defende um processo formativo no qual o docente possa “refletir criticamente sobre a sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar [...]” (ANDRÉ, 2016, p. 18).

A partir dessa visão sobre a prática docente, segundo Luiz *et al.* (2020), deve-se dar condições para que os discentes aprendam do melhor modo e dentro do tempo esperado, em um sistema de ensino dividido em etapas (anos) para as quais há um nível de conhecimento a ser atingido. Para que essa aprendizagem aconteça, há um personagem indispensável, cujo papel é ensinar: o professor.

Como forma de valorizar a situação dos professores, é importante considerar que eles precisam ser e se sentir valorizados; não basta que sejam bem-intencionados. Conforme Tardif (2017), muitos professores experienciam um sentimento de frustração e desencanto, decepcionados por terem que viver em empregos muitas vezes precários, sendo sempre avaliados pela escola, desvalorizados e prejudicados dentro e fora da instituição.

Os professores atuam em um grande sistema social, que é o escolar. Dentro desse sistema, os educadores carecem de saberes, para que possam ser seguros de

suas práticas. Esses saberes são construídos a partir da interação com seus formadores, colegas, alunos, enfim, com a sociedade em que vivem.

De acordo com Tardif (2017), o saber docente é um saber social. Isso porque é compartilhado por grupos com formação em comum, mesmo variável conforme nível, ciclo ou grau. Os professores trabalham numa mesma organização, estando sujeitos, pela estrutura cotidiana, a condicionamentos e recursos, como programas, matérias, regras etc. Por esse viés, as práticas dos docentes, por mais que sejam originais, recebem sentido apenas quando são destacadas mediante essa situação coletiva de trabalho.

Além disso, a utilização e a posse desse saber social estão em um sistema que garante a legitimidade e orienta sua definição e utilização. Fazem parte desse sistema a universidade, a administração escolar, os sindicatos, as associações profissionais, os grupos científicos, o Ministério da Educação etc. Em resumo, o saber profissional do professor nunca se define sozinho (TARDIF, 2017).

O saber docente também depende das condições concretas de trabalho, da sua personalidade e experiência profissional.

O saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2017, p. 16, grifo do autor).

Conforme Tardif (2017), os saberes docentes fazem parte de uma realidade social, que é materializada por meio de uma formação, de programas, práticas conjuntas, disciplinas, pedagogia institucionalizada, entre outros, sendo, ao mesmo tempo, os saberes do próprio professor. O autor se questiona sobre como é possível pensar que essa articulação entre os saberes de atores em atividade e o seu próprio saber individual são componentes de um grande processo social de escolarização que afeta muitos indivíduos. Tardif (2017) trabalha na perspectiva de situar o saber docente na interface entre individual e social, ator e sistema, para capturar a sua natureza social e individual, por meio de fios condutores que são, por exemplo, a relação entre o saber e o trabalho dos professores, a diversidade e o pluralismo do saber, a temporalidade do saber, o trabalho interativo e a necessidade de repensar a formação para o magistério.

Considerando o saber social do docente, assuntos como trabalho coconstruído e parceria entre universidade e escola são temas abordados no decorrer deste texto. Essas temáticas são consideradas importantes para o funcionamento da engrenagem do sistema educacional. O docente tem que ser visto dentro desse todo, como uma peça-chave.

Pelas vivências desta pesquisadora, tem se observado que as dificuldades não são pontuais, mas sistêmicas, ou seja, umas mudanças vão afetando as outras. É importante considerar que a formação docente por si só já é um grande sistema. Além disso, não é suficiente haver uma formação inicial eficiente; o processo formativo deve ser contínuo para dar conta das demandas que vão surgindo ao passar do tempo.

Imbernón (2015) menciona que são necessários recursos organizativos na formação continuada para que haja resultados mais frutíferos. Além disso, os gestores que trabalham com os docentes devem esclarecer os propósitos das formações, apoiando os esforços dos docentes para mudarem suas práticas. Os esforços para mudanças curriculares devem também contribuir para melhorar a aprendizagem dos educandos. O autor afirma que “uma formação continuada mais adequada, acompanhada dos apoios necessários durante o tempo que for preciso, deve contribuir para que novas formas de atuação educativa sejam incorporadas à prática” (IMBERNÓN, 2015, p. 34).

Imbernón (2015) menciona, ainda, alguns obstáculos que precisam ser vencidos na formação dos professores. Muitas vezes se valoriza a quantidade de ações realizadas, ao invés da sua qualidade. Além do mais, muitas vezes há predomínio da improvisação nas modalidades de formação. Também se destaca que frequentemente os horários das atividades de formação são inadequados, sobrecarregando e intensificando o trabalho do professor.

Algumas redes de ensino não possuem um horário destinado à formação incluído na carga horária docente. Isso prejudica a participação dos professores, pois muitos têm uma jornada de trabalho intensa, atuando também em mais de uma instituição.

Outro aspecto limitador, como menciona Tardif (2017), é a improvisação nas modalidades de formação, que acontece quando as ações formativas não são planejadas e os assuntos são selecionados de modo aleatório. De acordo com o autor, os professores precisam se adaptar constantemente às circunstâncias de trabalho, tanto em sala de aula como em situações de avaliação. Por esse motivo, as

orientações de trabalho dos professores, geralmente provenientes de dirigentes e políticas educacionais, são imprecisas, exigindo improvisações e escolhas sobre como compreender e realizar seus propósitos de trabalho.

A prática docente é complexa. Os professores se expressam “através de um saber-ser e de um saber fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2017, p. 181). Segundo o autor, a prática é considerada um processo de reaprendizagem por meio da qual os docentes “retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes” (op. cit. p. 181) para solucionar problemas de sua prática. Tardif (2017) também indica que, para as faculdades de Pedagogia, reconhecer a prática docente como processo de aprendizagem profissional incluiria desenvolver parcerias com os próprios docentes, para que façam parte, de forma direta, da formação de professores.

Conforme Kersch (2014), o professor deve ser sujeito ativo ao construir a sua formação, e o desejo pelo aperfeiçoamento deve partir desse profissional. Na formação continuada, os professores não devem apenas executar um plano previamente dado a eles, ou prescrito, mas devem atribuir um sentido ao que estão fazendo, sendo capazes de auxiliar os alunos a fazerem o mesmo. Os professores devem ter orientações adequadas e acesso a diferentes gêneros, para analisar, comparar, perceber a estrutura e a linguagem social das esferas onde os gêneros circulam.

Para que isso aconteça, não é suficiente que as ações de formação docente envolvam apenas conteúdos teóricos selecionados pelos dirigentes escolares. Quem experiencia a prática diária é o professor. Ninguém melhor do que ele próprio para saber sobre suas necessidades formativas. Ele precisa ser ouvido pelos organizadores dos processos formativos.

A partir das necessidades docentes, é importante buscar conhecimentos teóricos que possam ser trazidos de forma mais clara e real para a sua prática diária, a fim de que a formação seja mais diretamente relacionada com o cotidiano e com os problemas enfrentados na sala de aula. Os professores já são bastante atarefados e sobrecarregados em seu trabalho para ficar recebendo conteúdos teóricos genéricos. Para que a formação possa ocorrer de maneira mais eficaz, é importante atender às demandas mais diretamente.

Esse dilema entre teoria e prática é alvo de discussões há bastante tempo. Freire (2004) já dizia que ele, como professor de curso de formação docente, deveria ter um discurso sobre teoria com o exemplo concreto e prático, a sua encarnação. Ele dizia que, ao falar sobre a construção do conhecimento, o professor já devia “estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos” (FREIRE, 2004, p. 25).

Essa perspectiva que leva em conta a realidade dos alunos só pode ser observada pelo próprio docente. Por isso, é importante que ele seja parte da formação. É preciso dizer ainda que o envolvimento de outras instâncias, como a gestão escolar, o governo e a universidade, são essenciais para que todo o sistema funcione.

Nunes (2018) afirma que são necessárias mudanças educacionais para transformar concepções, práticas e políticas educacionais, exigindo que os docentes também reavaliem suas concepções e práticas, direcionando-as também a perspectivas inovadoras.

Os professores têm a responsabilidade de concretizar as políticas educativas. Em razão disso, criam-se expectativas em relação à formação de professores. Os docentes buscam, conhecem, interpretam e ressignificam as políticas, para agirem em favor de um ideal educativo, até quando resistem ou são contrários ao que se diz. O professor é um agente da mudança da aprendizagem de seus alunos, mas, para isso, precisa de formação (NUNES, 2018).

Ainda relacionando teoria e prática, Nunes (2018), aponta para a perspectiva de que a formação de professores, inicial ou contínua, deve ser constituída por um processo em que

a valorização das práticas educativas não se sobreponha às teorias que as fundamentam ou vice-versa, evitando-se, com isto, a clássica dicotomia entre teoria e prática tão presente ainda na formação de professores do Brasil em que, ora foca excessivamente nas metodologias e práticas de ensino, ora centraliza-se nos fundamentos teóricos das questões educativas (NUNES, 2018, p. 20-21).

Imbernón (2015) argumenta que a maioria dos estudos sobre formação continuada foram se movendo de uma fase descritiva para uma fase mais experimental, impulsionados pelo auge e difusão dos cursos de formação e pelo interesse político, que reflete as políticas educacionais no país. Mesmo assim, o autor vê uma desmobilização do setor educacional, pois os profissionais do ensino não leem

o suficiente, e os educadores que formam professores não estão presentes o suficiente em meios de divulgação científica.

André (2016) se refere ao professor pesquisador, afirmando que é necessário repensar as práticas de formação, considerando os princípios de aprendizagem do adulto, opções de trabalho coletivo, envolvimento ativo do indivíduo em sua aprendizagem, diálogo e interação. Por isso, deve-se trabalhar de forma que o professor seja coparticipante do processo, sendo incluído nas decisões sobre o seu desenvolvimento como educador, se envolvendo no aprendizado e passando de curioso ingênuo a curioso epistemológico, conforme Freire (2004), buscando desenvolver sempre uma atitude investigativa, citando novamente André (2016).

Imbernón (2015) propõe que, nas práticas de formação, se analise o passado, para não se repetirem erros, olhando adiante e criando possibilidades de transformação. Deve-se ter presente que qualquer inovação pode se converter em ficção sem a participação dos docentes. Isso ocorre em muitos países quando, no topo, são geradas mudanças prescritivas que não originam inovações. “Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles” (IMBERNÓN, 2015, p. 26).

André (2013) realizou um estudo de campo sobre formação em cinco secretarias estaduais de educação e em 10 secretarias municipais distribuídas no Brasil. Conforme os documentos obtidos e informações recebidas, foram identificadas duas formas de apoio à função docente: os recursos materiais e o apoio didático-pedagógico. Como recursos materiais, citam-se os materiais didáticos, a infraestrutura e os recursos tecnológicos. O apoio didático-pedagógico se constitui de iniciativas da secretaria de educação com vistas ao bom desempenho do professor, destacando-se como importante suporte de desenvolvimento. São citados nessa categoria os guias-curriculares, professores auxiliares, aulas de reforço/recuperação, cursos de formação, horário de trabalho coletivo etc.

Dos resultados do estudo de campo de André (2013) sobre formação docente, destaca-se que, na maioria dos locais, as ações formativas dizem respeito a oficinas, palestras, cursos de curta e longa duração, presenciais e a distância direcionados aos professores de forma genérica, sem acompanhar os efeitos das ações realizadas em sala de aula, conforme já mencionado. De acordo com a mesma pesquisa, também se salienta que não há envolvimento dos professores na definição e na implementação das ações, considerando que os depoimentos não foram suficientemente claros para uma conclusão a respeito do grau de participação docente nas formações.

Pode-se dizer que a opinião de André (2013) sobre a falta de envolvimento dos formadores e dos formados é generalizante. Existiram e existem programas, a nível local e nacional, bastante decisivos e eficientes. Na próxima seção, serão abordados modelos bastante inspiradores, embora alguns já tenham sido encerrados.

Tendo em vista o que foi abordado até aqui, as instituições responsáveis pela gestão educacional, em seu âmbito estadual ou municipal, devem ter um importante cuidado que diz respeito à participação do próprio docente em seu processo contínuo de formação. Os governos mudam, as políticas mudam, mas os docentes estão sempre na linha de frente, recebendo e acolhendo os alunos.

Não há dúvidas sobre a responsabilidade que tem o professor. A tarefa de trazer a teoria para a prática não pode ser realizada em um passe de mágica. Além disso, é importante que também se leve a prática para a teoria. Não há uma solução para tudo o que acontece em sala de aula, mas há que se estudar o que acontece na rotina de um professor, para que todos, incluem-se aqui os acadêmicos e pesquisadores, possam ajudar nessa missão.

Em sua formação, o professor não deve apenas estudar a teoria, mas perceber o que acontece com os demais participantes de seu contexto, compartilhar as suas experiências, buscar conhecer melhor a sua realidade social e a de seus alunos. Portanto, a formação de professores não está aí para defender uma ou outra perspectiva teórica, mas para levar o docente a adentrar-se no mundo do aluno. Isso, sabemos, não é tarefa fácil.

Tomando como ponto de partida os apontamentos realizados até aqui, é pertinente trazer um breve histórico sobre a formação de professores no Brasil, exemplificado pelas principais políticas nacionais que envolveram a formação docente e a alfabetização. Por isso, a seção seguinte dedica-se a esse tema.

3.3 Um panorama da formação de professores no Brasil

Nesta seção, contextualiza-se a formação docente no Brasil, a partir da visão de que o docente deve ser considerado sujeito ativo de sua formação. Além disso, entende-se que o trabalho docente nunca deve ser realizado de forma solitária, mas de forma compartilhada e colaborativa. Também se defende que a formação

continuada é, antes de mais nada, um direito que os docentes têm de seguirem se aperfeiçoando.

Inicialmente, registram-se os principais marcos legislativos da formação docente no país, com foco na formação continuada. Será abordada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), marco importante para a consolidação da exigência da formação inicial dos docentes. O Plano Nacional de Educação (PNE) também será discutido em relação à meta 16, por seu propósito de garantir aos profissionais da educação básica a formação continuada em suas áreas de atuação. Logo após, serão destacados três programas, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Programa de Mobilização pela qualidade na educação (PRÓ-LETRAMENTO) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Será dada ênfase a este último, por ele ser recente e por ser o programa mais abrangente do Governo Federal atualmente. A formação continuada também adentrará no contexto da alfabetização, considerando a proposta da presente pesquisa.

3.3.1 A formação continuada no contexto do governo federal brasileiro

Por esta se tratar de uma pesquisa que envolve diretamente a formação de professores, optou-se por contextualizar a formação continuada no Brasil, com foco nos docentes alfabetizadores. Isso se deve ao fato de que a prática de formação realizada na presente pesquisa relaciona-se com as políticas que serão abordadas nesta seção, principalmente com as propostas do PNAIC, referentes à alfabetização e ao letramento.

Além disso, é importante contar a breve e recente história da formação docente no Brasil, para demonstrar o que já foi feito em relação a esse tema. Os governos ainda têm muitos desafios para auxiliar alunos e professores.

A partir da década de 80, passou a haver um maior esforço e investimento na qualificação docente. Emergiram muitas discussões sobre a educação escolar e sua finalidade. Muitas das questões eram referentes à formação inicial e continuada de professores (BRAGA; FELDKERCHER, 2020).

Na década de 90, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 que apresenta, no “Título VI – Dos Profissionais da Educação”, alterações referentes à formação de profissionais da educação,

exigindo sólida formação. A partir dessa normativa, foram estabelecidas políticas de formação docente, que exigiam a formação inicial. Nesse caso, todos os professores deveriam ser graduados ou licenciados. Além disso, a formação continuada passou a ser uma valorização dos profissionais do magistério (BRAGA; FELDKERCHER, 2020).

Ainda tratando da LDB, observa-se que o seu Artigo 67 aborda a formação continuada, com o seguinte registro:

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

[...]

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] (BRASIL, 1996, p. 21).

A partir disso, foram criados planos de carreira para o magistério público para incentivar os profissionais a continuarem com a sua formação, garantindo a valorização de seu conhecimento e titulação. Os sistemas de ensino têm o dever de garantir o licenciamento remunerado para aperfeiçoamento, além do progresso funcional dos profissionais, com base em sua titulação, com um período de sua carga horária destinado aos seus estudos (BRAGA; FELDKERCHER, 2020). Percebe-se, contudo, que muitas vezes não há período da carga horária docente destinado aos estudos. Conforme Nunes (2018), é imprescindível garantir aos docentes tempo de trabalho para participar de ações de formação continuada, sem prejuízo de vencimentos, com substituição, quando for o caso. Segundo a autora, esse tempo é indispensável para evitar intensificação e extensão de seu trabalho, o que pode gerar cansaço e desânimo.

Complementando a reflexão, Ribas e Nadal (2005) argumentam que não há tempo suficiente para formação na jornada de trabalho docente. Também não existem mecanismos para planejar e acompanhar a prática pedagógica de forma contínua, por meio de avaliações periódicas das ações realizadas. É importante que os gestores e técnicos das escolas planejem, com a contribuição dos docentes, momentos para ações que sejam articuladas, compatibilizando os temas a serem estudados de acordo com a realidade das escolas e com as necessidades pedagógicas dos professores.

De qualquer modo, a partir da homologação e da vigência da LDB, a experiência dos educadores para exercer outras funções do magistério passa a ser exigência legal. Isso é bastante justo, pois não seria possível desenvolver serviços de

direção e supervisão escolar sem a experiência por parte do profissional no trato e no trabalho pedagógico com os alunos (RIBAS; NADAL, 2005).

Galindo e Inforsato (2016) apresentam uma crítica em relação à LDB. Eles se referem ao longo período de ausência total de critérios e regulamentações no sentido de encaminhar propostas de formação de professores nos níveis em que ela acontece, referindo-se tanto à documentação legal, quanto a iniciativas de instituições sobre a formação continuada de professores no interior de sistemas de ensino. Apenas dez anos depois da criação da LDB, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Rede Nacional de Formação Continuada) (BRASIL, 2006b), a qual apresentou iniciativas sobre esse assunto, porém com presença de amplitude e generalidade, tornando a formação continuada um lugar para falhas e dificuldades.

A LDB pode ser considerada um começo, um primeiro momento de se olhar para a formação docente e exigí-la. Um dos lados positivos é a visão do professor como um profissional, que se torna mais consolidada.

Outro marco da legislação que trouxe relevância para o tema da formação foi a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com previsão de vigência de dez anos. O plano conta com 20 metas, conduzidas por estratégias norteadoras para o seu cumprimento, com prazos e/ou percentuais. No documento, há destaque para o tema formação, em nível de pós-graduação, dos professores da educação básica e formação continuada nas áreas de atuação.

A meta 16 do PNE, dentre outras finalidades, objetiva garantir aos profissionais da educação básica a formação continuada em suas áreas de atuação, levando em consideração a demanda e contextualização dos sistemas de ensino. Dentre as estratégias para atingir a meta 16 estão o planejamento para dimensionar as necessidades de formação continuada e fomentar propostas advindas de instituições públicas (BRASIL, 2014).

A fim de viabilizar as metas estabelecidas no PNE, o governo implementou, a partir de 2014, ações ou programas de formação, conservando alguns já existentes, como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800/2006, cujo objetivo é promover a formação inicial e continuada de professores, dirigentes, gestores e trabalhadores que atuam na Educação Básica, fazendo uso de metodologias de Educação a Distância (EAD), conforme BRASIL (2006a).

Em conexão com as políticas educacionais já mencionadas, em 2016, surge a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PNFP) instituída pelo Decreto nº 8.752/2016, que tem uma de suas dimensões na formação continuada. A PNFP foi criada em um momento turbulento da política brasileira, durante a gestão do Presidente da República Michel Temer (2016-2018), após o *impeachment* de Dilma Rousseff (2011-2016) (NOGUEIRA; BORGES, 2021). Conforme Castro (2017), o documento considera princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pela LDB, 9394/1996, pelo PNE (2014-2024), em particular pelas metas 15 e 16, além da Resolução 2/2015 (BRASIL, 2015).

No tocante à formação inicial, as linhas de ação dessa política são: a formação inicial por meio Programa de Residência Pedagógica, com a modernização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); e retomada da UAB e ampliação do Programa Universidade para Todos (Prouni) (CASTRO, 2017). Em relação à formação continuada, abrangendo regulação, pesquisa e informação, as linhas de ação são: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Alfabetização, Educação Infantil, Novo Ensino Médio, Tecnologia e Inovação, Educação em Direitos Humanos e Diversidade, Educação Ambiental e Formação de Gestores, Oferta de Mestrados profissionais, cursos de especialização com a cooperação internacional, por meio da criação de um Comitê Gestor composto pelo MEC (Secretarias do MEC, Capes, Inep e CNE), Consed, Undime e pelas instituições formadoras (NOGUEIRA; BORGES, 2021).

Assim como se manifestam Nogueira e Borges (2021), espera-se que essas metas se concretizem de fato. Para isso, é necessário que haja investimentos financeiros e interesse político. Sabe-se que há propostas interessantes relacionadas às políticas públicas de formação de professores, especialmente de formação continuada. São exemplos o Pibid e a UAB, que poderiam ser reformulados e aprimorados (NOGUEIRA; BORGES, 2021). Dessa forma, almeja-se que haja investimentos e valorização da formação de professores no Brasil.

Segundo Anadon e Gonçalves (2018), o Ministério identificou, a partir de um diagnóstico realizado, a baixa qualidade na formação de professores como um aspecto determinante dos resultados insuficientes dos estudantes. Conforme Nogueira e Borges (2021), isso segue uma lógica neoliberal de responsabilização do educador, sem diagnóstico aprofundado e fundamentado.

Destaca-se que achar ou não o responsável pela qualidade da educação não deve ser a meta a ser alcançada. É importante que sejam realizadas ações, mas estas devem partir de quem faz parte do cotidiano escolar e conhece as potencialidades e dificuldades.

Ainda em relação às políticas nacionais, a partir dos anos 2000, o governo federal passou a criar diferentes programas de formação continuada com o intuito de aprimorar a prática docente, com ênfase na formação de professores alfabetizadores. Como exemplo, estão o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que teve início em 2001; o Programa de Mobilização pela qualidade na educação (PRÓ-LETRAMENTO), que começou em 2005; e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012 e desenvolvido de 2013 a 2018. Todos eles já foram encerrados pelo governo federal.

Os programas citados têm suas especificidades. Contudo, todos buscaram fornecer ferramentas e metodologias a fim de atingir um alvo em comum, que era alfabetizar as crianças. Inicialmente, serão abordados de forma breve cada um dos programas para, depois, serem analisados de forma comparativa.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) teve por objetivo oferecer aos docentes dessa etapa escolar condições técnicas fundamentais para difundir o conhecimento didático em alfabetização e desenvolver competências profissionais necessárias para que o professor pudesse ensinar a ler e a escrever. O programa ofereceu conteúdos fundamentados em dois aspectos: processos de aprendizagem de leitura e de escrita e propostas de situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas (BRASIL, 2001). O programa foi oferecido para os estados e municípios brasileiros, com duração total de dois anos.

Segundo Melo (2015), a formação docente se ajusta às ambições das políticas da educação, adaptadas às exigências do capitalismo em transformação e também à elaboração do “saber fazer” relacionado à ação docente. Nesse sentido, diz-se que um bom professor é um profissional prático, harmonizado com as necessidades atuais e futuras, de prontidão e preparado para ministrar aulas, que domina os conteúdos, que administra a sua turma e que sabe avaliar, a fim de que os discentes apresentem um bom desempenho e condições de responder de forma eficiente às demandas do mercado de trabalho. Foca-se na dimensão instrumental do “saber fazer” docente, porém, no campo teórico das competências, não se discutem e nem se analisam

importantes questões objetivas e subjetivas do trabalho do professor. Entre essas questões estão “as circunstâncias sociais e efetivas da realização do ofício de professor; a relação entre economia, sociedade, políticas educacionais e de formação de professores; a compreensão e abrangência multidimensional do significado da ação docente” (MELO, 2015, p. 81).

Observa-se que o PROFA focou no trabalho do professor, considerando que ele deve “saber” ministrar as suas aulas. Porém, não deu atenção a aspectos sociais e contextuais que envolvem a prática docente, conforme atesta Melo (2015).

Outro programa, o Programa de Mobilização pela qualidade na educação (PRÓ-LETRAMENTO), foi lançado pelo governo federal, em 2005, como um “novo” programa de formação continuada de professores alfabetizadores. O programa foi uma espécie de curso de atualização específico para professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas. Os docentes tinham a opção de fazer a formação sobre Alfabetização e Linguagem e sobre Matemática, cada foco com duração de 120 horas.

Este programa visava melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os temas sobre Alfabetização e Linguagem organizavam-se por capacidades linguísticas da alfabetização, alfabetização e letramento, organização do tempo pedagógico e planejamento de ensino, organização e uso de bibliotecas e salas de leitura, lúdico e livro didático em sala de aula. Os conteúdos desenvolvidos por essa formação buscavam oferecer ao docente atividades práticas que ultrapassassem a sala de aula e contextualizassem a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2008).

A partir dos baixos desempenhos em leitura, escrita e matemática, o programa foi pensado por seus gestores, como política de governo, com uma estrutura organizada para uma integração e parceria entre o MEC, as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino que constituem a Educação Básica dos estados e municípios que aderiram a essa política, sob coordenação do MEC (MELO, 2015).

Ao analisar essa parceria estabelecida entre os níveis hierárquicos, percebe-se, de acordo com o que destaca Melo (2015), que ela foi orientada pela descentralização da gestão da Educação Básica, originada no governo como uma orientação de políticas educacionais do banco Mundial aos países em desenvolvimento. Além disso, em razão da estrutura do programa, idealizado pelos

gestores de políticas públicas do governo, os processos de formação a distância se tornaram uma estratégia básica. Essa modalidade de ensino previa que, a mais baixos custos, se pudesse alcançar um número maior de pessoas.

Deve-se levar em consideração que oferecer cursos na modalidade a distância requer certo nível de letramento digital por parte dos ministrantes, e isso poderia acarretar dificuldades e fragilidades na organização dos programas. Além disso, sabe-se que o acesso à internet ainda não fazia (e ainda não faz) parte da realidade de grande porção da população brasileira. Questões como essas são empecilhos para que programas como esse sejam desenvolvidos com efetividade.

Mesmo com esse Programa, as demandas por formação continuada não cessaram. Em 2012, o MEC lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo ciclo finalizou em 2018, sem retomada prevista por parte do governo.

No PNAIC, foram desenvolvidas ações que buscavam contribuir para um debate sobre direitos de aprendizagem de crianças do ciclo de alfabetização, processo de avaliação e acompanhamento da aprendizagem, planejamento e avaliação de situações didáticas e conhecimentos sobre o uso de materiais distribuídos pelo MEC. Este programa contou com uma participação mais ativa e autônoma de universidades federais conveniadas, com vistas a qualificar professores brasileiros. Trata-se de um programa integrado que almejou promover a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática de crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, de escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais de todo o Brasil (BRASIL, 2012).

Conforme Cardoso *et al.* (2018, p. 86), existem características que diferenciam o PNAIC do PROFA e do PRÓ-LETRAMENTO:

- a) abrangência; b) destinação de bolsas para todos os perfis, incluindo os professores cursistas; c) permanência; d) perspectiva de formação que tem como princípio básico a reflexão sobre a própria prática docente.

O PNAIC foi o programa mais abrangente do Governo Federal no contexto atual, possibilitando que todos os 5.570 municípios brasileiros desenvolvessem esta política de formação. O curso atendeu, em média, 320 mil alfabetizadores da maioria absoluta dos municípios brasileiros. As bolsas foram um reconhecimento inédito do trabalho extra dos docentes.

Sobre a permanência, dada a articulação do Fórum dos Coordenadores Gerais do programa das Universidades, o PNAIC ultrapassou os dois anos previstos em seu

início. A perspectiva da formação se utilizou de princípios que respeitam e valorizam os saberes docentes, proporcionando intensas reflexões e avanços nas práticas (CARDOSO *et al.*, 2018).

O PNAIC, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, constituiu-se por um conjunto integrado de ações, materiais, referências curriculares e pedagógicas disponibilizadas pelo MEC, com eixo principal na formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012).

Vale dizer que, em relação ao ciclo de alfabetização,

nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (Resolução CNE nº 7/2010), encontra-se estabelecido que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia (BRASIL, 2012a, não paginado).

Na proposta do PNAIC, a criança é considerada alfabetizada quando compreende como a escrita funciona, dominando a correspondências entre grafemas e fonemas, lendo, escrevendo e compreendendo textos escritos. Essa formação continuada concebe a alfabetização que foca na inserção da criança em práticas sociais de seu contexto (BRAGA; FELDKERCHER, 2020).

As ações de formação que foram propostas pelo PNAIC integraram quatro eixos de avaliação, que são: a formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; e gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012a).

No eixo um, foco da presente pesquisa, a dinâmica de formação continuada presencial incluiu cursos ministrados pelos orientadores de estudo, que precisaram considerar os princípios formativos recebidos no curso de formação de professores ministrado por formadores e coordenadores das universidades federais. A proposta formativa abrangia também reflexões a partir de estudos realizados nos cadernos de formação. Os cursistas receberam bolsas de estudos como incentivo e, em cada ano em que a formação aconteceu, os estudos focaram determinantes específicos dos processos de alfabetização (BRASIL, 2012a).

Em cada um dos anos em que ocorreu, o PNAIC enfatizou diferentes aspectos, que estão representados no Quadro 2:

Quadro 2 - Representação das ênfases do PNAIC, de 2013 a 2018

Ano	Ênfase
2013	Estudo da linguagem, com foco na concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, análise do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, direitos de aprendizagem, desenvolvimento da leitura e da escrita, avaliação no ciclo de alfabetização e registro da aprendizagem.
2014	Aprofundamento da linguagem e evidência para o ensino da Matemática no ciclo da alfabetização, além dos direitos e objetivos da aprendizagem de matemática, sendo os professores elaboradores e propositores de jogos para favorecer o ensino da Matemática.
2015	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, sob uma perspectiva de integração de saberes.
2016	Implementação de estratégias didáticas e pedagógicas para permitir às crianças a consolidação das competências e habilidades de leitura, escrita e Matemática previstas para serem alcançadas em cada ano do ciclo de alfabetização.
2017 e 2018	Formação dos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos voltada a assumir uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da matemática no nível recomendável para cada idade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Brasil (2012b, 2014b, 2016).

O PNAIC buscou proporcionar uma possibilidade de reflexão minuciosa em relação ao processo de alfabetização e prática docente (BRASIL, 2012). Conforme Braga e Feldkercher (2020), processos formativos de professores alfabetizadores buscam integrar saberes que valorizem a comunidade escolar, os conhecimentos que são construídos durante a profissão docente, para ressignificar práticas pedagógicas que se centram na reflexão e na interação entre os sujeitos que estão envolvidos nos processos.

Os encontros presenciais do PNAIC tiveram como norte cinco princípios: a prática da reflexividade; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento; e a colaboração. Considerando essa linha de organização, a formação do professor não termina com a conclusão do curso de graduação, o que reforça o aprender como algo contínuo. A sala de aula é considerada um espaço desafiador, um elemento central de discussões em grupo, que inclui reflexões aprofundadas sobre vivências que fundamentam os saberes da experiência (OLIVEIRA; PARISOTTO, 2016).

Foi realizada a avaliação do PNAIC pelos participantes, organizada por meio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SisPacto), coordenado pelo Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Tudo foi feito pela internet, com a disponibilização de instrumentos de acompanhamento e monitoramento de ações do programa. O sistema possibilitou acesso e registro dos participantes, por meio da informação de dados pessoais e profissionais, inserindo registros sobre as ações realizadas por cada

participante, tais como: relatos de experiência, resultado das práticas e avaliação dos alunos de cada turma (LIMA, 2020).

Observa-se, nitidamente, que o PNAIC teve uma enorme repercussão no contexto brasileiro. Ao se pesquisar sobre formação continuada, grande parte dos resultados obtidos remetem ao PNAIC de alguma forma. Contudo, grande parte dos estudos referentes ao Pacto descrevem o programa e/ou analisam documentos. Autores como Alferes e Minardes (2019) sugerem pesquisas que relacionem o PNAIC à observação e atuação no contexto da prática. Os autores realizaram um estudo de revisão de literatura sobre o PNAIC, que abrangeu 64 trabalhos, de 2013 a 2016, e verificaram essa tendência de apenas analisar o documento e o Programa.

Nunes (2018), ao contrário dos autores que focaram apenas em documentos, abordou a atuação docente na prática. O estudo, realizado em paralelo às formações PNAIC, desenvolveu e analisou prática de formação continuada de professores alfabetizadores, em formato de pesquisa-ação, com quatro professoras do 1º ao 3º ano, de março a dezembro de 2013. Os dados foram gerados por meio de entrevistas, sessões de formação e reflexão, observação participante e análise de documentos. Os resultados da pesquisa indicaram que a formação contínua e a pesquisa-ação foram a primeira experiência formativa das professoras, que as levou a uma reflexão sobre as suas práticas alfabetizadoras, sendo indutoras de mudanças que refletiram em seu trabalho pedagógico. Entre as constatações, está o destaque à perspectiva de se investir em professores criadores, planejadores e gestores de projetos formativos e de pesquisas que busquem melhorar as suas práticas. Em adição a isso, Nunes (2018) ressalta que práticas colaborativas entre escola e universidade são importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Além disso, a formação continuada realizada na escola e pesquisas com atividades sistemáticas no interior da escola ainda são um grande desafio.

Ao analisar o PNAIC, Melo (2015) observa que o Pacto privilegia elementos estruturantes de formação do docente alfabetizador: um processo oficial específico de formação de alfabetizadores com base no ensino da língua portuguesa, sob a ótica da reflexão sobre a língua, possibilitando vivências de produção de textos orais e escritos; avaliação como recurso para diagnóstico, acompanhamento da aprendizagem e controle do trabalho do professor; teorias do desenvolvimento profissional docente e do professor como sujeito reflexivo; e estratégias metodológicas por meio do trabalho coletivo e colaborativo, possibilitado pelo trabalho em grupos.

Leal (2015) realizou um estudo com o objetivo de analisar aproximações e distanciamentos entre tendências que são parte de propostas curriculares de nosso país e orientações de materiais de formação do PNAIC. A pesquisa partiu de Leal *et al.* (2013), com base em pesquisa coordenada por Leal e Brandão (2012). Foram expostas, resumidamente, as principais tendências verificadas em documentos curriculares brasileiros, em relação a concepções de alfabetização. Foram investigadas 26 propostas curriculares, 14 documentos de secretarias estaduais de educação e 12 de secretarias municipais de educação.

Segundo Leal (2015), a partir das investigações, foram apresentadas três tendências: (i) “alfabetizar por imersão” – prioridade à imersão de estudantes em práticas significativas de leitura e escrita, sem necessidade de realizar um trabalho direcionado para a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético; (ii) “alfabetização como aprendizagem do código alfabético” – prioridade ao ensino do código alfabético, com influência de métodos sintéticos, principalmente da abordagem fônica, leitura e produção textual de circulação social aparecem de modo periférico; e (iii) “alfabetização na perspectiva do letramento” – trabalho com textos variados desde o princípio da escolarização, atendendo a propósitos de interação. Há também orientações sobre a necessidade da promoção de ensino sistemático do sistema alfabético de escrita. Essas orientações não se aproximam das perspectivas sintéticas, pois priorizam dimensão mais conceitual, enfatizando a compreensão dos princípios do sistema e não um treino com famílias silábicas ou segmentação fônica (LEAL, 2015).

Ao analisar os materiais de formação do Pacto, verifica-se que, da mesma forma como está proposto nos documentos curriculares, referidos no parágrafo anterior, defende-se que as atividades de produção de textos devem “estar inseridas em situações em que os alunos tenham destinatários e finalidades significativos para crianças” (LEAL, 2015, p. 37). Todavia, um aspecto que demonstra um distanciamento entre os documentos é que nos cadernos do PNAIC, diferentemente das propostas curriculares, não há recomendações sobre prescrições gramaticais. As diferenças referem-se, de modo geral, à ênfase às finalidades da alfabetização. Nos documentos, o foco dos textos está mais voltado para o uso dos textos para ampliação de habilidades/capacidades de produzir e compreender gêneros diversos. No Pacto, além dessa ênfase, as discussões são mais abrangentes, com a defesa de que a alfabetização é um processo de aprendizagem da leitura, da escrita, da fala, da escuta

e de conhecimentos para a vida, sob a ótica da ampliação cultural e de ação sobre o mundo (LEAL, 2015).

Em consonância com essa ideia, Lima (2020), em trabalho vivenciado pelos docentes do estado da Paraíba, durante o PNAIC, entende que a reflexão sobre a ação pedagógica deve estar conectada com as práticas sociais, a fim de que os docentes possam apoiar e sustentar o seu crescimento profissional. Assim, verifica-se que a relação entre práticas pedagógicas e práticas sociais

é fruto de debates, aproximações, leituras sobre a cultura escolar e a organização da escola, de discussões sobre o ensinar e o aprender, que exigiram de nós uma exploração exaustiva dos sentidos da alfabetização e da busca de novas diretrizes do ato educativo (AMARAL, 2015, p. 131).

Em relação à interatividade entre os docentes, Lima (2020) aponta que os debates que ocorreram nos encontros de formação tratavam da necessidade de os professores compreenderem a importância de eles serem pesquisadores de suas práticas pedagógicas, não sendo meros reprodutores de modelos pré-estabelecidos, que tende à certificação e esvazia o sentido da educação como práxis político-pedagógica. Houve reflexão sobre a preocupação em não reproduzir as práticas trabalhadas nas formações, mas respeitar as necessidades dos alunos, adequando os espaços e materiais teóricos, otimizando o tempo para o desenvolvimento do trabalho.

Os postulados de Lima (2020) em relação às formações realizadas na Paraíba voltam-se para um olhar na direção da qualidade social da educação, buscando romper com parâmetros norteadores tradicionais. Isso ocasiona mudanças de perspectiva sobre aspectos referentes a processos de ensino e aprendizagem, com reconhecimento da importância social do conhecimento.

Os três programas mencionados por último, o PROFA, o PRÓ-LETRAMENTO e o PNAIC, tiveram como meta promover espaços formativos e reflexivos para os professores alfabetizadores. De acordo com Braga e Feldkercher (2020), a formação continuada é um subsídio que deve incluir a desconstrução e a reconstrução das práticas educacionais, além do tratamento de problemas da educação, de uma perspectiva reflexiva, a qual considera posições, experiências de outros professores e, particularmente, o contexto em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

De acordo com Melo (2015), os três programas foram criados pelo Poder Estatal brasileiro por meio de uma inversão da ação político-educacional. Os argumentos oficiais que justificam a implantação dos programas são a constatação do baixo desempenho das crianças nas habilidades de leitura e de escrita e a fragilidade da formação inicial docente. Dessa maneira, em se tratando de políticas educacionais, observa-se que o governo e os órgãos internacionais não investem e nem focam o necessário na formação inicial e continuada para a superação dos problemas históricos da educação, especialmente da alfabetização. Como seguem os argumentos de Melo (2015), a política brasileira é pautada na lógica do remediar, criando um ciclo vicioso. Investe-se pouco no Ensino Superior público, criando fragilidades e lacunas na formação inicial, gerando a necessidade da existência de legislações emergenciais e de programas compensatórios de formação continuada, a fim de suprir demandas de nossa realidade educacional

Freitas (2014) refere-se à qualidade da formação docente, indicando que é necessário tratar dos desafios referentes às políticas de valorização e formação docente em nosso país. Deve-se ter como ponto de partida uma concepção progressista do processo educativo, estando a formação de qualidade dos professores vinculada à educação básica e à escola pública, às suas condições concretas e ao desenvolvimento pleno de possibilidades com vistas à educação emancipatória e igualitária. Esses assuntos conectam-se à perspectiva de transformação das escolas enquanto contextos singulares de formação continuada, local onde prática docente e realidade dialogam.

É preciso que haja ações mais sólidas e consolidadas, que não sejam tão facilmente extintas. O PNAIC é um exemplo de programa amplo que rendeu bons frutos, pois uniu a universidade e a escola de forma mais alicerçada, tratando do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, focou no ensino da Matemática, em estratégias pedagógicas de ensino, além de formar professores e gestores educacionais, por meio de responsabilidade compartilhada. Também é importante que haja essa articulação com as universidades, que têm a função de realizar pesquisas com vistas a desenvolver e aprimorar as práticas não só de formação inicial, mas também de formação continuada.

Além do mais, conforme Imbernón (2015), as políticas de formação deveriam promover uma nova estrutura organizativa.

Se, no final do século passado, as organizações de referência foram os cursos de formação de professores ou as instituições de apoio à formação, o que os professores necessitarão no futuro serão estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas das instituições de ensino, e redes estabelecidas entre tais instituições, para favorecer as trocas de experiências nas escolas (IMBERNÓN, 2015, p. 95).

O atual modelo de formação deverá se tornar diferente, conforme planos institucionais, dando espaço a modelos questionadores e de desenvolvimento de projetos, nos quais os docentes de um determinado contexto assumam o protagonismo merecido e sejam planejadores, executores e avaliadores de sua própria formação (IMBERNÓN, 2015).

É isso que se busca na presente pesquisa. A formação continuada deve ser, como o próprio nome diz, contínua, independente da vigência das políticas de formação e ações propostas pelo governo. O ato de formar-se deve ser acessível aos docentes a qualquer tempo, sempre considerando as demandas de cada contexto. Os programas do governo são importantes e necessários, porém eles não devem ser a única forma de atingir os docentes, pois isso pode limitar uma gama enorme de projetos de formação que podem ocorrer em paralelo e de forma mais pontual.

Após discussão a respeito dos professores, de modo geral, dos professores alfabetizadores e de sua formação, parte-se para um dos propósitos iniciais deste estudo, que é abordar a linguagem e sua aprendizagem. Delimitando ainda mais o assunto, este será direcionado para o ensino da leitura e da escrita, que se refere ao norte inicial desta pesquisa e é um dos objetivos principais dos professores alfabetizadores.

3.4 A apropriação da linguagem pelas crianças

Utilizamos linguagem para quase todas as tarefas que desempenhamos em nosso dia a dia, não apenas para ler, escrever e falar. A linguagem é usada para expressar sentimentos, emoções e pensamentos. Como destacam Dangió e Martins (2015), o desenvolvimento da linguagem, desde a sua origem, advém da necessidade de comunicação entre os seres humanos, pois os seres humanos são seres sociais.

Vygotsky (2001), ao abordar o desenvolvimento intelectual infantil, se refere ao pensamento e à linguagem, alegando que a fala, como forma de linguagem, estrutura o pensamento. Segundo ele, a linguagem determina o desenvolvimento do

pensamento, por meio dos instrumentos linguísticos do pensamento e da experiência sociocultural da criança. Para crescer intelectualmente, a criança precisa dominar os meios sociais do pensamento.

O autor complementa que o pensamento verbal não é forma natural de comportamento, ou seja, inato. Ele é determinado por processo histórico-cultural, tendo propriedades e leis específicas que não são encontradas em formas naturais de pensamento e discurso. Por isso, o desenvolvimento do comportamento é governado por leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana (VYGOTSKY, 2001). Considera-se, assim, que aspectos histórico-culturais fazem parte da constituição do sujeito, a partir da interação com o outro e com o seu meio.

Atenta-se, dessa forma, para o papel do outro, que é parceiro de aprendizagem em processos mais avançados, impulsionando o desenvolvimento daquele que necessita de aperfeiçoamento. Existem os desempenhos possíveis, que consideram a ajuda de alguém em estágio mais avançado e mais experiente, que são chamados de nível de desenvolvimento potencial. A capacidade de resolver tarefas de modo independente é denominada nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 1998).

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio de resolução de problemas sob orientação de um adulto ou de um par mais experiente é denominada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1978). De acordo com Vygotsky (1998), o aprendizado tem a responsabilidade de criar a ZDP, ao passo que, interagindo com outras pessoas, a criança tem a capacidade de movimentar processos de desenvolvimento, os quais, sem ajuda externa, não poderiam ocorrer. Esses processos vão sendo internalizados e começam a ser parte das aquisições de seu desenvolvimento individual. Por essa razão, “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Rego (2013) afirma que o conceito de ZDP é extremamente importante para a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e para a elaboração de planos educacionais, pois permite que se compreenda a dinâmica interna do desenvolvimento individual. Ao considerar a ZDP, pode-se verificar os ciclos completados e os que estão em formação, possibilitando o delineamento das

competências que as crianças têm e suas futuras conquistas, bem como a criação de estratégias pedagógicas para auxiliar no processo.

Além desse formato de visualização das competências da criança e seu processo de apropriação, Vygotsky (2001) postulou que, para cada assunto ensinado, há um período em que a criança está mais receptiva a aprendê-lo. As investigações “demonstram a natureza social e cultural do desenvolvimento das funções superiores durante este período, isto é, a sua dependência relativamente à cooperação com os adultos e ao ensino que estes ministram” (VYGOTSKY, 2001, p 104), reforçando ainda mais o papel social da linguagem.

Outra noção importante obtida a partir dos estudos vygotkianos diz respeito à visão de que a aprendizagem precede o desenvolvimento. Segundo Rego (2013), os processos de desenvolvimento seriam impulsionados pelo aprendizado. Isso significa que a criança amadurecerá somente se aprender. Nesse caso, a criança só aprenderia a ler e a escrever tendo informações sobre esse objeto de conhecimento e participando de situações planejadas de leitura e de escrita. Dessa forma, não há sentido em esperar que primeiro aconteça o desenvolvimento para que só depois seja possível que a criança aprenda (REGO, 2013).

A escola desempenha de fato o seu papel quando parte do que a criança já sabe (conhecimento cotidiano, ideias sobre objetos, fatos, fenômenos, suas teorias sobre o que observa no mundo), sendo capaz de ampliar e desafiar a edificação de novos conhecimentos (REGO, 2013). Isso, de acordo com Vygotsky (1998), incide na zona de desenvolvimento potencial das crianças. Pode-se, assim, estimular processos internos que se efetivarão, passando a se constituir como base para possibilitar novas aprendizagens.

Em relação à temática da formação de professores, não se pode esperar mudanças junto aos alunos, se não forem modificadas as formas de atuação junto aos docentes. A fim de ajudar os professores na construção de novos conhecimentos, deve-se partir do que os educadores sabem, conforme já referido neste capítulo. Nessa perspectiva, entende-se que o pensamento de Vygotsky inspira reflexões no que diz respeito à questão docente (REGO, 2013).

Vygotsky (1998) vê o aprendizado como um processo eminentemente social. Ele destaca o diálogo e as funções da linguagem para o desenvolvimento cognitivo mediado. Para implementar o conceito de ZDP, que envolve a mediação de alguém mais habilitado, psicólogos e professores devem cooperar na análise de processos

internos de desenvolvimento estimulados ao longo do ensino e que são essenciais para o aprendizado posterior.

Dessa forma, a interação entre os sujeitos, o compartilhamento de saberes, a autonomia e o respeito, dentre outras características, provavelmente, farão com que os indivíduos formados neste meio sejam reflexivos, autônomos e saibam respeitar a opinião, o contexto e o conhecimento prévio de seus pares.

Isso está de acordo com o que Vygostsky afirmou quando disse que o ser humano não pode transpor os limites de desenvolvimento sem conhecimento prévio relacionado, para conectar e internalizar essa nova informação. Degrau por degrau, o indivíduo vai aperfeiçoando o seu conhecimento, partindo de relações que ele estabelece com outros sujeitos nas mais variadas situações cotidianas (RODRIGUES *et al.*, 2021).

A partir do contato com pessoas mais experientes, o indivíduo se esforça para compreender e dar sentido a objetos e fatos que são parte de sua realidade. Nessa dinâmica, ele começa a observar e a dominar suas ações, amadurecendo escolhas. A internalização, o compartilhamento, a interação e a mediação assumem, nesse caso, papéis e funções importantes para o desenvolvimento dos indivíduos por meio da maturação de processos e organização da percepção das pessoas sobre a realidade que as cerca (RODRIGUES *et al.*, 2021).

A partir dessa visão, o meio ideal para que a aprendizagem ocorra deve ser interativo e colaborativo. Deve-se dar abertura para que discentes e docentes se expressem e compartilhem suas experiências.

Street (2017) também se refere à interação social, alegando que sem ela os processos cognitivos não ocorrem. Vale dizer também que a forma como esses processos acontecem é moldada por atividades situadas. O autor, dessa forma, enfatiza a dimensão social do aprendizado da leitura, alvo de estudo desta tese.

Na próxima seção, será abordada a aprendizagem da leitura e da escrita sob um viés relacionado a práticas sociais. Para isso, serão referidos alguns dos principais autores que tratam do tema sob essa perspectiva.

3.4.1 Aprender a ler e escrever com significado

Ao nos depararmos com uma criança, observamos que atividades relacionadas à interpretação e produção escrita iniciam antes da escolarização. É bastante difícil imaginar que uma criança de quatro ou cinco anos que tenha crescido em um ambiente urbano, onde encontra textos escritos em todo o lugar (brinquedos, cartazes, roupas, TV etc.), não faça ideia deste objeto cultural que é a escrita, até estar com seis anos e ter uma professora à sua frente. Conhecemos as crianças. Sabemos que elas fazem perguntas muitas vezes difíceis de responder sobre tudo o que observam, construindo teorias sobre o homem e o mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Em razão disso, entendemos que, diante de tantos estímulos, a criança reconhece a escrita como um objeto cultural, antes de um produto escolar. Como a criança está inserida em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos elaborados socialmente, ela busca compreender a natureza dessas marcas. Para isso, vai descobrindo as propriedades desse sistema simbólico, por meio de um longo processo de construção (FERREIRO, 2001).

Desde que nascem, as crianças são construtoras de conhecimento. Elas se esforçam para compreender o mundo ao seu redor, criam problemas abstratos e difíceis e descobrem as suas respostas. As crianças constroem complexos objetos de conhecimento, e um deles é a escrita (FERREIRO, 2001). Elas ativamente procuram compreender o que está ao seu redor, tratando de resolver as interrogações provocadas pelo mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Percebe-se, assim, que não é apenas a escrita que causa o desenvolvimento de um sujeito que está na fase de apropriação dessa habilidade, mas as diferentes formas de pensar propiciadas pela escrita. Ao ingressar na educação escolar, o estudante aprofunda conhecimentos sobre a língua. A escola tem a tarefa de desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos para que usem os recursos comunicativos necessários, adequando-os aos seus contextos sociais de interação (CLARINDO, 2018).

Quando nos tornamos leitores, precisamos compreender os textos, colocando em ação os nossos conhecimentos de mundo sobre o assunto. Começamos a construir relações, fazer inferências, integrando todas essas ações para alcançar um objetivo (GODOY; PINHEIRO, 2013).

De acordo com Smolka (2012), ser alfabetizado não implica somente na aprendizagem escrita das letras, palavras e orações. Desde sua gênese, a alfabetização resulta em construir sentido ou, mais profundamente, interagir com o outro pela escritura. Deve-se pensar para quem se escreve, o que se escreve e por que se escreve. Uma criança pode escrever palavras para si mesma, como uma lista ou um repertório, ou pode tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para narrar algo. A escrita deve ser cercada de sentido, de um desejo, implicando ou pressupondo sempre um locutor.

Nesse processo, o professor trabalha consciente de que cada criança já vem com uma experiência e cada uma pode estar em uma diferente etapa de desenvolvimento. Esse é um desafio do docente, pois ele não pode pensar simplesmente em transmitir conteúdo e conhecimento aos seus alunos. Os conteúdos devem estar relacionados uns aos outros e à realidade vivida pelos alunos, para que os aprendizes possam realizar uma leitura e uma escrita que lhes faça sentido.

A linguagem oral e a escrita não se desvinculam do contexto social e cultural dos seres humanos. Não há como pensar a apropriação da linguagem escrita pela criança sem considerar como ela funciona na sociedade em que o sujeito está inserido. Dessa forma,

a apropriação da escrita pela criança não se limita à aprendizagem de sons, como simples soletração, mas deve ser compreendida como um processo de apropriação de um complexo sistema de desenvolvimento das funções superiores advindo do percurso histórico cultural da criança (DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 212).

Os fatores que interferem no processo de apropriação da leitura e da escrita podem ser sociais, culturais, econômicos, políticos etc. Há também as perspectivas de ensino e aprendizagem com foco no aluno, no professor, considerando a interferência do professor na aplicação de um ou outro método. Por isso, é importante ir além do aprender a ler e a escrever. Deve-se pensar na qualidade da leitura e da escrita da criança, ou seja, se, ao ler e escrever, ela é capaz de refletir, contar para os seus amigos e familiares o que leu, pensando criticamente no assunto que deve ser familiar a ela.

O obstáculo não é apenas aprender a ler e a escrever letras, palavras ou orações, mas construir sentido. Isso significa que deve haver, no caso da escrita, uma forma de interação com o outro (para quem se escreve, o que se escreve e por que

se escreve) (SMOLKA, 2012). Para que seja possível a construção de sentido, a criança deve ser capaz também de transmitir o que leu para o seu interlocutor, seja por meio da fala ou da escrita. Entra em jogo, também, o pensamento crítico em relação ao que foi lido.

De acordo com Micotti (2019), a leitura e a produção de textos escritos que ocorrem em situações reais de comunicação exigem a distinção entre as posições do autor e do interlocutor, com reflexão e tomada de consciência sobre os parâmetros das situações sociais de utilização dos textos. Isso não é o mesmo que copiar ou escrever quando o professor dita palavras ou frases. Além disso, os intercâmbios sociais nas aulas possibilitam que os estudos sejam vistos sob diferentes pontos de vista.

Observa-se que a alfabetização vem tomando diferentes proporções, muitas vezes mais complexas, que envolvem aspectos do sujeito leitor que vão além do decodificar. Há que se pensar de forma mais ampla, enxergando o indivíduo não por si só, mas dentro de uma rede. Isso significa que, quando uma criança entra na escola, ela já passou por inúmeras experiências, já interagiu com seus pais, familiares e colegas da educação infantil, já conheceu diferentes lugares e já entrou em contato com uma gama de gêneros textuais.

Essa visão mais ampla da alfabetização exigiu que aparecessem outras práticas de ensino da leitura e da escrita. De acordo com Soares (1986), a partir dos anos 80, ampliaram-se os limites de ensino e aprendizagem da escrita, devido ao desenvolvimento social, cultural, econômico e político do país. Durante o século XX, passa a haver maior visibilidade das variadas demandas de leitura e escrita em práticas sociais e profissionais, provocando uma maior necessidade de avançadas e diferenciadas habilidades de leitura e escrita. Isso, segundo Soares (2018), exigiu uma consequente reformulação dos objetivos e das novas práticas de ensino da leitura e da escrita escolar. Passa-se a enfatizar o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de uma grande variedade de gêneros textuais. Surgiu, então, o termo “letramento”, que

se associa ao termo ‘alfabetização’ para designar uma ‘aprendizagem inicial da língua escrita’ entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções -, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2018, p. 27).

De acordo com Street (2017), essa é uma perspectiva alternativa, que desloca o foco das escolas e das crianças. Em vez disso, vê a leitura e a escrita como sempre ocorrendo em algum contexto sociocultural específico. Uma pessoa nunca está apenas aprendendo a ler, mas está aprendendo a ler um texto específico em um contexto específico. Esse contexto sociocultural e as práticas que ocorrem nesse contexto dão sentido à leitura (e à escrita).

O letramento é considerado essencial tanto para o desenvolvimento do sujeito como para a vida moderna como um todo. Considerando a importância dada (ou não) ao contexto do ensino da leitura e da escrita, Street (1984) propôs dois modelos de ensino. De acordo com um deles, existem formas padronizadas para o ensino da leitura e da escrita que enfatizam práticas da sala de aula, considerando as sequências sistemáticas de letras, a fonética e a construção silábica como sendo essenciais às crianças. Esta visão, na qual a alfabetização em si tem consequências que independem do contexto, é denominada modelo “autônomo” (STREET, 1984). Esse modelo se relaciona com abordagens sintéticas de alfabetização, as quais, segundo Carvalho (2017), baseiam-se na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo-se da memorização como recurso didático. Na abordagem sintética, o nome da letra é associado à sua forma visual, aprendem-se as sílabas por memorização e elas formam palavras isoladas.

Em contrapartida ao modelo autônomo, o autor propôs um modelo a que denominou “ideológico”. Dentro desse modelo, Street (2017) defende que o letramento não varia apenas de acordo com o contexto social e com normas e discursos culturais (como os relativos à identidade, gênero e crenças, por exemplo). Poderia também ser chamado de modelo social, mas deve ser considerado que seus usos e significados estão sempre embutidos em relações de poder. Nesse sentido, o autor sugere que o letramento pode ser visto como ideológico. Assim, é mais difícil justificar o ensino de apenas uma forma de alfabetização, seja em escolas ou em programas para adultos, quando o aluno já foi exposto a uma variedade de práticas cotidianas (STREET, 2017). O modelo ideológico pode, então, ser relacionado a abordagens analíticas de alfabetização. De acordo com Carvalho (2017), o processo de aprendizagem da leitura, que parte de uma abordagem analítica, envolve análise de partes maiores, texto ou frases, para se chegar a partes menores, palavras e sílabas, considerando a realidade local e utilizando-se de assuntos que despertam a curiosidade infantil.

Retomando as ponderações quanto aos modelos autônomo e ideológico, se a alfabetização é vista simplesmente como uma habilidade técnica universal, a mesma em todo lugar e para todas as pessoas, então a forma que está sendo ensinada em contextos educacionais torna-se padrão universal, que naturaliza as características socialmente específicas e disfarça a sua história real. Por outro lado, se a alfabetização é vista como prática social, essas características e justificativas devem ser explicitadas, e os alunos devem ser capazes de discutir a base para as escolhas que estão sendo feitas nos tipos de letramento utilizados (STREET, 2017).

Busca-se o que se chama de “alfabetizar letrando”, quando há uma intrincada relação entre práticas sociais da língua escrita e o sujeito que lê ou escreve, exercitando, simultaneamente, diferentes competências (SOARES, 2018).

Carvalho (2017) entende o ato de alfabetizar letrando como uma sensibilização intencional, com exercícios específicos de comunicação como, por exemplo, escrever algo para alguém que não está presente, contar uma história por escrito, criar um jornal escolar, um cartaz etc. Nessa sensibilização, a criança deve aprender a compreender a variação escrita dos textos, conforme o gênero, o leitor e os objetivos do autor. Para isso, são sugeridos alguns textos recorrentes na vida social de uma criança para serem trabalhados ao longo do Ensino Fundamental, como narrativas, listas, poemas, receitas, quadrinhos, bilhetes, convites, bulas, entre diversos outros.

Para a autora, formar-se leitor também é aprender sobre os autores, suas formas de pensar, intenções, ideias, valores. Além disso, é aprender sobre gêneros, organização dos textos, dialogando com os autores, refletindo sobre as ideias que vêm destes, comparando-as com as suas próprias (CARVALHO, 2017).

Observa-se que uma categoria bastante comum para o trabalho com o letramento em sala de aula é a dos gêneros narrativos. Soares (2021) menciona como exemplos os contos clássicos, as lendas, as fábulas, as histórias, os contos, as histórias em quadrinhos, dentre outros. A autora destaca gêneros que são correspondentes aos interesses das crianças, que possibilitam momentos de lazer e de prazer, incentivando a fantasia, o imaginário, ampliando a visão de mundo e compreensão do ser humano. São textos que geralmente incentivam a relação que a criança pode fazer entre o verbal e o visual.

Dessa forma, a literatura infantil se constitui como um objeto de trabalho de uso frequente pelos docentes. Para trabalhar com literatura em sala de aula, é importante se tenha um propósito para a leitura. Segundo Cosson (2016), a leitura precisa ser

algo sistemático, não apenas em nome do prazer absoluto. É essencial que seja realizada uma leitura organizada, conforme os objetivos de formação do aluno, para que a literatura cumpra seu papel no âmbito escolar.

Cosson (2020) afirma que, seguindo a rápida propagação do termo “letramento”, referido nesta seção, a expressão “letramento literário” foi criada no final da década de 90 por Graça Paulino, para se referir a um tipo específico de letramento e sua inserção no ambiente escolar. A expressão logo se expandiu, graças aos textos de Paulino e de membros de seu grupo.

Hoje em dia, o letramento literário já é parte do léxico utilizado para o ensino de Literatura no Brasil, com livre trânsito no mundo acadêmico e fora dele. Esse uso diversificado do termo letramento literário torna seus limites conceituais ora demasiado amplos, se confundindo com o ensino da Literatura e a educação literária, ora muito estreitos, concebido de forma simplista, como um tipo de letramento que utiliza textos literários. Portanto, deve-se ter em mente que o objetivo do letramento literário não é hierarquizar ou determinar um uso mais correto, mas expor a sua delimitação, promovendo a discussão com outras definições, mostrando-se como um conceito consistente e produtivo (COSSON, 2020).

Cosson (2020) também faz referência a negociações sobre as definições para letramento literário que geraram algumas noções. Primeiramente, destaca a ideia de que letramento literário é um processo, não se trata de um produto ou algo acabado, é construído ao longo do tempo. Assim, o letramento literário não começa e nem termina na escola, mas deve ser aprimorado por ela. É um processo de apropriação, que torna próprio o que é alheio. Por isso, é social e individual ao mesmo tempo, inserindo progressivamente o leitor na comunidade de leitores.

Cosson (2016) reforça que o letramento literário deve ser uma prática social, sob responsabilidade da escola. Não se questiona se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas é preciso que se invista em formas de escolarizar sem descaracterizá-la, confirmando o seu poder de humanizar.

O autor também indica a construção de uma comunidade de leitores como um princípio para o letramento literário. Essa comunidade irá oferecer um repertório cultural dentro do qual o leitor se moverá e construirá o mundo e a si mesmo. Para que isso ocorra, o ensino da Literatura deve se efetivar partindo do mais simples para o mais complexo, do semelhante para o diferente, ampliando e consolidando o

repertório cultural dos alunos. Neste caso, a seleção das obras e as práticas em sala de aula devem seguir o ritmo desse movimento (COSSON, 2016).

Percebe-se que conceitos e pressupostos sobre letramento literário se aproximam das concepções de letramento referidas nesta mesma seção, principalmente por seu caráter social, progressivo e constituinte da vida dos indivíduos dentro e fora da escola. Esse predicado social da leitura é, conseqüentemente, interativo, provocando um diálogo entre o que é lido e o que já foi lido, ou que está sendo lido em paralelo. Esse diálogo se dá por meio de um texto ou um discurso. Rojo (2004), ao traçar uma cronologia da leitura, afirma que, recentemente, ela é pensada em sua relação com um discurso (texto), com outros que são anteriores a ele, concomitantes e posteriores. O texto é colocado como um discurso, que seria um conjunto de sentidos e juízos de valor das pessoas e do mundo, que dependem do lugar social do leitor e do autor e da situação de interação entre eles. Por essa vertente teórica, estão envolvidas capacidades discursivas e linguísticas.

Rojo (2004) trata das capacidades de apreciação e réplica de um leitor em relação a um texto, considerando a interpretação e a interação. Segundo ela, para que a compreensão de um texto esteja em um nível de adesão além do conteúdo literal, ou seja, quando o leitor dialoga com o texto, ele deve ser capaz de realizar uma réplica em relação ao texto, interpretando-o para responder a questões como as da Figura 2.

Figura 2 – Possíveis perguntas feitas pelo leitor a si mesmo ao demonstrar capacidade de apreciação e réplica em relação à interpretação de um texto



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Rojo (2004).

Quando um sujeito se torna de fato leitor, supõe-se que ele leia e dialogue com o texto. Ele deve ser capaz de demonstrar a sua capacidade de apreciação e réplica em relação à interpretação textual, conseguindo responder a questões como as propostas por Rojo (2004) de forma espontânea, revelando que compreende o que o autor quer dizer ao escrever o texto.

Em relação à escrita de um texto, espera-se o mesmo. Segundo Santos e Faria (2020), para que um texto escrito seja produzido, é necessário que haja destaque para a função dos elementos referentes à textualização, já que isso implica utilizar recursos do sistema da língua para agir e significar utilizando a escrita. O processo de produção de um texto é “uma atividade de uso concreto da língua, isto é, uma atividade intencional, em que o sujeito-produtor mobiliza conhecimentos, elementos linguísticos e fatores de ordem interacional” (SANTOS; FARIA, 2020, p. 71).

Assim, um texto representa muito mais do que um conjunto de palavras. Ele está envolto por uma situação ou contexto de produção. É importante que esse contexto seja considerado no momento de escolher o texto para ser trabalhado em sala de aula. É dessa forma que o letramento entra no processo de alfabetização.

Rojo (2009) traz um conceito que corrobora tanto com a alfabetização quanto com o letramento, que é o de alfabetismo. Segundo a autora, ler envolve as

capacidades letradas de decodificar, compreender, interpretar, estabelecer relações, situar o texto em seu contexto etc. O ato de escrever, por sua vez, envolve as capacidades de codificar, normatizar, comunicar, textualizar, situar o texto em seu contexto, intertextualizar etc.

Nesse caso, percebe-se que a alfabetização está vinculada ao letramento, pois a técnica utilizada para ler e escrever não é deixada de lado durante o ensino dessas habilidades. Contudo, o contexto e as práticas sociais também fazem parte do processo.

Dando também importância ao conhecimento técnico necessário para que a criança aprenda a escrever, considerando que conhecer as fases de apropriação da escrita ajuda a orientar o trabalho do professor, Ferreiro e Teberosky propõem cinco níveis (SOARES, 2018). O Quadro 3 os descreve, de forma resumida.

Quadro 3 - Níveis de desenvolvimento da escrita

	Características principais
Nível 1 <i>Sem denominação específica</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Distinção entre desenho e escrita; ✚ Linhas onduladas para imitar escrita cursiva; ✚ Linhas retas e curvas para imitar escrita de imprensa.
Nível 2 <i>Pré-silábico</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Letras sem correspondência com seus valores sonoros ou com propriedade sonora das palavras; ✚ Respeito à quantidade mínima de letras e sem repetição.
Nível 3 <i>Silábico</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Uma letra para cada sílaba; ✚ Inicialmente letras aleatórias e depois valor sonoro representando fonemas da sílaba.
Nível 4 <i>Silábico- alfabético</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Sílaba analisada em unidades menores (fonemas) que se combinam na escrita da palavra; ✚ Letras representando sílaba e letras representando fonemas da sílaba.
Nível 5 <i>Escrita alfabética</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Escrita alfabética; ✚ Final do processo de compreensão da escrita.

Fonte: Ferreiro e Teberosky (1986 apud SOARES, 2018, p. 70-71)

De acordo com Soares (2018), a alfabetização é uma decorrência do letramento, pois há a introdução da criança a outras facetas da apropriação da língua escrita, que são as interativas e as socioculturais. Contudo, os níveis de leitura e de escrita indicam as etapas pelas quais a criança passa para compreender a escrita alfabética como sistema de representação.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), para compreender a escrita, a criança pré-escolar raciocina inteligentemente, estabelecendo hipóteses sobre o sistema da escrita, supera conflitos, busca regularidades e outorga significados. As autoras criticam a escola, em sua proposição tradicional, pois ela ignoraria essa progressão

natural, propondo um imediato ingresso no código escrito. A escola estaria convertendo tudo à pura convenção irracional de letras que se combinam de maneira incompreensível.

Ao escrever, deve-se comunicar, adequando o texto a sua situação de produção, textualizar, atribuindo coerência e coesão ao texto, e intertextualizar, dialogando com outros textos ou discursos (ROJO, 2009).

A autora afirma ainda que há uma distinção entre o alfabetismo e o letramento. O alfabetismo tem foco individual, por tratar de competências (linguísticas e cognitivas) da escola, em uma perspectiva psicológica. O letramento, de sua parte, recobre usos e práticas sociais da linguagem, envolvendo a escrita valorizada ou não valorizada, local ou global, em diferentes contextos (ROJO, 2009).

Micotti (2019) chama atenção para o fato de que pesquisas como as de Ferreira e Teberosky (1999) apresentam o papel ativo das crianças no processo de apropriação da escrita. Também é salientado pela autora a importância das interações dos aprendizes com escritas de diferentes ambientes sociais e naturezas para a evolução da construção dessa habilidade. A mesma autora entende a escrita como um processo de construção conforme as possibilidades cognitivas infantis.

Destaca-se também a importância de se considerar “a natureza da ortografia da língua como condicionante do processo de apropriação do sistema ortográfico-alfabético e determinante da maior ou menor discrepância entre a aprendizagem da leitura e da escrita” (SOARES, 2018, p. 85). Nesse caso, toma-se apenas a Língua Portuguesa como alvo, que se vale do sistema de escrita alfabética como fonte de registro.

Em sala de aula, cabe ao professor saber a importância de cada fase e o seu momento durante o desenvolvimento infantil. Não há como chegar à leitura e escrita da língua portuguesa com significado sem passar pela compreensão do sistema ortográfico-alfabético.

Micotti (2019) aponta para a dificuldade por parte dos docentes em relação aos encaminhamentos dos processos de intercâmbio de informações entre as crianças em sala de aula, durante a apropriação da escrita.

O professor deve estar atento às manifestações das crianças para propiciar atividades compatíveis com seu nível cognitivo, de modo a equilibrar os processos de assimilação e acomodação referentes à escrita como código e como atividade cultural (MICOTTI, 2019, p. 56).

De acordo com Luiz *et al.* (2020), ler é atribuir significado, é prática social essencial para compreender o mundo. O professor, para ensinar, precisa de estratégias para que os alunos leiam e entendam os gêneros que são parte de sua realidade social, envolvendo os educandos nas práticas sociais para compreenderem e agirem em seu meio.

Após a indicação dos pressupostos teóricos que direcionaram as reflexões desta tese, será detalhado como esta investigação foi realizada, indicando o desenvolvimento da pesquisa para alcançar os objetivos pretendidos.

4 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL: DEMANDA, MOTIVAÇÃO, METODOLOGIA E PERCURSO

No capítulo anterior, foram apresentados os pressupostos teóricos que guiaram o desenvolvimento desta pesquisa, considerando os estudos em Linguística Aplicada, formação de professores e apropriação da leitura e da escrita. Neste capítulo, é enfatizado o percurso e o que levou à constituição desta tese. As informações obtidas estão ancoradas nas compreensões teóricas que foram costurando esta pesquisa.

No próximo item, é apresentado o contexto da rede municipal parceira e os motivos da apresentação da demanda pela pesquisa.

4.1 A demanda inicial da pesquisa dentro do contexto da rede municipal

O município no qual este estudo foi realizado está situado na Região Metropolitana da Serra Gaúcha, a um pouco mais de 100 quilômetros de Porto Alegre/RS. De acordo com a Fundação de Economia e Estatística (FEE) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, o município possuía uma população de um pouco mais de 70 mil habitantes. O município conta com 22 escolas de Ensino Fundamental, três escolas de contraturno, cinco Escolas de Educação Infantil, um Centro de Formação e uma Biblioteca Pública.

É relevante mencionar o desempenho municipal nas políticas de avaliação governamentais, dando destaque às relacionadas à educação. Por exemplo, em 2015, o município apresentou IDESE (Índice de Desenvolvimento Socioeconômico) de 0,826, com a 18ª posição no Rio Grande do Sul. Este é um índice⁴ sintético que busca medir o grau de desenvolvimento dos municípios do Estado. É o resultado da agregação de três blocos indicadores. Para cada variável componente desses blocos é calculado um índice entre 0 (nenhum desenvolvimento) e 1 (desenvolvimento total), indicando a posição relativa para os municípios. Então, são fixados valores de referência (máximo (1) e mínimo (0)) de cada variável. O índice final de cada bloco é a média aritmética dos índices dos seus sub-blocos. Considera-se a classificação do índice em alto (acima de 0,800), médio (entre 0,500 e 0,799) e baixo (menor de 0,499). O IDESE usa, ao todo, um grupo de 12 indicadores divididos em três blocos: Educação, Renda

⁴ Essas informações foram retiradas do site do IDESE, disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/indice-de-desenvolvimento-socioeconomico-novo-idese>.

e Saúde. Em relação ao bloco Educação, foco da presente pesquisa, há cinco indicadores que se dividem em quatro sub-blocos, de acordo com faixas etárias: população entre quatro e cinco anos (taxa de matrícula na pré-escola), população entre seis e 14 anos (nota da Prova Brasil 5º e 9º ano do Ensino Fundamental), população entre 15 e 17 anos (taxa de matrícula no ensino médio) e população com 18 anos ou mais (percentual da população adulta com pelo menos Ensino Fundamental completo).

Observa-se que o município apresentou um índice IDESE considerado alto (0,826), fazendo jus à posição, pois indica que há uma quantidade relativamente alta de crianças entre quatro e cinco anos matriculada na pré-escola e que a população entre seis e 14 anos teve bom desempenho na Prova Brasil, considerando os índices avaliados. Essas informações são relevantes para o contexto estudado. Contudo, verifica-se que, mesmo assim, a SME apresenta uma preocupação com o desempenho de leitura e escrita dos alunos. Além disso, não há clareza sobre a eficiência dos métodos utilizados nessas avaliações, já que, mesmo apresentando resultados positivos, a SME ainda observa déficits entre os alunos. Ademais, é importante sempre ir em busca de que 100% dos alunos leiam e escrevam até o final do 3º ano, fazendo jus ao que propõe o PNAIC (2013-2018), previamente explanado.

O município também recebeu destaque em outubro de 2019, quando três escolas foram premiadas com o Troféu Educacional Governador Leonel de Moura Brizola nas seguintes categorias: Rede Estadual - Ensino Fundamental - anos iniciais; Rede Municipal - Ensino Fundamental - anos iniciais; e Rede Municipal - Ensino Fundamental - anos finais. Receberam a homenagem as escolas gaúchas da rede pública estadual e municipal que obtiveram as melhores notas, com base no levantamento do IDEB 2017 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), divulgado em 2018, efetuado pelo Ministério da Educação (MEC).

Conforme site da Assembleia Legislativa, Departamento de Cultura do estado⁵, este troféu, instituído pela Resolução Nº 3.035, de 8 de abril de 2009, volta-se à educação, destacando as instituições que cumprem o seu papel social de forma zelosa e profissional. O nome é dedicado ao antigo governador, Leonel Brizola, devido a sua trajetória de luta pela educação.

⁵ A notícia pode ser vista no site da Assembleia Legislativa. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/agenciadenoticias/destaque/tabid/855/IdMateria/318680/Default.aspx>. Acesso em: 23 jan. 2022.

O IDEB, índice responsável pelo recebimento do troféu, de acordo com site do Ministério da Educação⁶, reúne os resultados de dois conceitos relacionados à qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Esse índice é calculado a partir de dados de aprovação escolar, obtidos por meio do Censo Escolar, além das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O IDEB também é um condutor da política pública que busca a qualidade da educação, sendo uma ferramenta para acompanhar as metas de qualidade da educação básica. Para 2022, busca-se alcançar a média 6, valor correspondente a um sistema educacional equivalente ao de países desenvolvidos.

A definição dessa meta nacional para o IDEB, considerando os anos iniciais do Ensino Fundamental, significa que o país deve atingir o nível 6 de qualidade educacional,

em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (*Programme for International Student Assessment*) e no Saeb (FERNANDES, 2009, p. 2).

O PISA é um exame internacional desenvolvido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse instrumento de avaliação é um dos mais desenvolvidos e aplicados no mundo, tomado como referência para justificar decisões e reformas educacionais de todos os tipos. Pode-se afirmar que o PISA modificou o cenário das políticas de ensino em nível mundial (VILLANI; OLIVEIRA, 2018).

A partir dessas informações, questiona-se o motivo pelo qual uma rede premiada por resultados positivos na educação sugeriu como demanda principal para a pesquisa a apropriação da leitura e da escrita pelos alunos dos anos iniciais, alegando desenvolvimento aquém do esperado por parte de diversos estudantes.

De acordo com os índices apontados, observa-se que o Brasil implementa como referência para avaliar a qualidade de sua educação alguns indicadores, como o IDESE e o IDEB. Eles buscam padronizar procedimentos em um contexto diverso e desigual, como o brasileiro. Desse modo, essa padronização de metas relacionadas à qualidade pode estar criando desequilíbrios e escondendo problemas e dificuldades que são parte de contextos locais e precisam de atenção. Com a consolidação do

⁶ Informações obtidas por meio do site do Ministério da Educação, disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>

IDEB, há aproximadamente 10 anos, observou-se na realidade do Brasil certa standardização, a qual não influencia apenas as ações e escolha de políticas educativas em nível nacional, mas também estadual e municipal (ALMEIDA *et al.* 2013; OLIVEIRA, 2017).

Também é importante observar a intenção do INEP de utilizar um indicador internacional como o PISA.

A criação do Ideb pelo Inep revela a intenção de participar do jogo da standardização entre os grandes influentes nesse campo, desenvolvendo um indicador próprio que possa contribuir para um modelo educativo que seja mais *harmonizado e comparável*. Contudo, algumas fragilidades apontadas por estudiosos em relação ao indicador [...] demonstram que, além de problemas metodológicos, esse processo não conseguiu abarcar a complexidade representada pelo sistema educativo brasileiro (VILLANI; OLIVEIRA, 2018, p. 1358).

Esses índices são importantes e, de certa forma, essenciais, para que se possa mensurar a situação da educação em nível nacional e mundial. De algum modo, precisa haver políticas de avaliação, pois é por meio delas que se pode observar as discrepâncias existentes dentro de um determinado contexto ou entre contextos diversos, sob a ótica de um determinado instrumento.

Entretanto, esses instrumentos não são provas de bons ou maus resultados, sobretudo em um cenário tão diverso como o brasileiro. Considerando, no caso do presente estudo, o contexto da educação, é notório que a amplitude do Brasil não pode ser avaliada apenas por um método fixo. Nenhum instrumento dá conta de valores tão subjetivos e nem todos os contextos educacionais buscam um resultado totalmente igual.

Desse modo, é perceptível a complexidade de se estabelecer um resultado empírico relacionado ao desempenho educacional dos estudantes. Os índices existem com o intuito de determinar uma métrica a título de comparação, mas é preciso ter cuidado para não comparar o incomparável.

Os municípios brasileiros trabalham para atingir os resultados estabelecidos pelas políticas de avaliação vigentes. O local onde a pesquisa foi desenvolvida almeja continuar com resultados positivos e seguir em direção ao que vê como bons resultados. Destaca-se que, mesmo nesse contexto, a SME ainda estabeleceu a melhora no desempenho de leitura e escrita das crianças como uma demanda. Isso serve para confirmar que nem sempre os resultados demonstram o todo de uma realidade.

Verifica-se que há um esforço por parte do município em apresentar bons resultados. Percebe-se a dedicação por parte da SME em manter as repercussões positivas em relação à aprendizagem dos alunos nas escolas. Esse fato pode ser constatado, dentre outros motivos, pela preocupação com a verificação do desempenho dos alunos e com a organização de eventos de formação continuada, que são parte da rotina do município.

Acredita-se que as informações trazidas nesta seção justifiquem a importância dada pelo Departamento Pedagógico à busca por resultados de excelência em relação à alfabetização dos alunos. Mesmo a rede já apresentando resultados aparentemente positivos, é esperado que esses índices se mantenham e que continuem aumentando em ritmo progressivo.

Depois de esclarecer de onde partiu esta tese, colocam-se, de forma mais explícita, as motivações da pesquisa, desde a primeira reunião na Secretaria de Educação do município, até a definição do assunto a ser investigado.

4.2 A apropriação da leitura e da escrita como motivação para a pesquisa

A primeira reunião da pesquisadora com o Departamento Pedagógico da SME, realizada em 2018, conforme supracitado, buscou sondar as servidoras do setor em busca de uma demanda de pesquisa que fosse uma necessidade de rede. Como indicado, a pesquisa partiu de uma reivindicação local.

De acordo com os estudos em Linguística Aplicada (LA), entre os quais destaca-se o de Moita Lopes (1998), os participantes da pesquisa incluem-se na necessidade apresentada para resolver um problema específico em locais como a escola, por exemplo. Para serem incluídos na pesquisa, os participantes precisam ser ouvidos e se sentirem realmente parte da investigação. Por esse motivo, tanto a SME quanto os professores de 1º ano foram ouvidos em diferentes momentos e por diferentes formas, sempre que possível: reuniões entre a pesquisadora e a secretaria; participação da pesquisadora em reunião com os docentes de 1º ano em encontro de formação de março de 2019; leitura das fichas de sugestões com temas para formação, escritas pelos docentes no final de 2019; e conversas com os docentes.

A SME, nesse caso, foi ouvida e teve sua participação inicial sugerindo o tema e fornecendo informações relacionadas ao desempenho dos alunos, a fim de justificar a necessidade da pesquisa. A pesquisadora em nenhum momento interferiu na

proposta da SME, apenas ouviu o que as servidoras tinham a dizer para, posteriormente, apresentar uma proposta de trabalho.

Em posse de argumentos para fundamentar a sua proposta, as servidoras do Departamento Pedagógico trouxeram à tona a demanda imediata da rede, mencionada anteriormente, que era verificar a razão de tantos alunos chegarem ao 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem, segundo elas, alfabetizados. Uma possível razão para mencionarem o 3º ano como um limite máximo para o aluno estar alfabetizado é o fato de o PNAIC, programa que ainda estava em vigor no momento da reunião, em 2018, almejar promover a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática de crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). Elas pareceram concordar que a alfabetização deve ocorrer até o 3º ano, já que mencionaram que, se as crianças não lessem com fluência até esse momento, a partir do 4º ano, elas possivelmente apresentariam ainda mais dificuldades.

O fato de elas proporem essa temática demonstra uma preocupação com os níveis de leitura atingidos pelos alunos. Sabe-se que essa preocupação não é apenas local, mas apresenta uma proporção de nível nacional. De acordo com Kleiman *et al.* (2019), em relação ao analfabetismo funcional, o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF, 2018)⁷ constatou que, entre 2015 e 2018, os índices sofreram aumentos, concordando com o fato de que a inserção dos indivíduos em práticas de letramento é problema central no Brasil, também em razão do seu contexto desigual.

Por esse motivo, trabalhar com a apropriação da escrita e o ensino da leitura contribui não só com o contexto local, mas também com redes de ensino em nível estadual e nacional. Mais detalhes são apresentados no próximo item, que se refere à forma como esse estudo foi realizado de forma colaborativa.

4.3 A realização de um trabalho coconstruído: parceria entre universidade, secretaria de educação e professores

Uma característica importante da presente pesquisa é o fato de, desde o seu princípio, ter buscado dar voz e vez a os seus participantes, quando possível. Por mais que tenha partido do contexto da universidade, em uma tese de Doutorado, almejou ouvir quem faz parte da realidade do local pesquisado. A voz dos participantes se fez

⁷ Disponível em: http://acaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf

presente em momentos importantes da pesquisa, desde a sua concepção, quando se ouvia a SME, até o momento final, quando os professores ajudaram na organização do site “Banco de Atividades: Compartilhando leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental”.

Vale destacar que, em relação ao processo de coconstrução que constitui esta pesquisa, a formação realizada, como processo metodológico utilizado para se chegar aos dados gerados, foi centrada na escola, por meio de união entre instituição de ensino superior e rede municipal de ensino, formando uma parceria. Por meio de diálogos da pesquisadora, representante do contexto universitário, com a Secretaria de Educação e os docentes, foi promovido um espaço de formação docente *online*, não podendo ser presencial devido à pandemia. Buscou-se dar a oportunidade de o professor auxiliar na produção do seu saber, por meio da seleção dos temas de formação e do compartilhamento de saberes.

Tendo como referência o que se realizou nesta pesquisa, concorda-se com Nunes (2018), ao afirmar que o ato de pensar na formação continuada de professores centrada na escola e na prática docente, juntamente com a união entre instituições de ensino superior e escolas básicas surgem como importantes elos para a materialização dessas parcerias. Assim sendo, para oportunizar a reflexão na formação docente, a escola e a universidade devem criar espaços de trabalho colaborativo para contribuir com o processo de formação continuada. Quando isso ocorre, o professor também se torna produtor de saberes. Além disso, a reflexão e a intervenção na realidade escolar são viabilizadas a partir da interação entre as partes, cada qual assumindo papéis específicos no processo de formação.

De acordo com Tardif (2017), os professores não devem ser vistos como objetos, mas como sujeitos do conhecimento. Isso significa que a produção de saberes não deve ser privilégio dos pesquisadores, os quais devem aceitar que os docentes também possuem seus saberes, que muitas vezes são diferentes dos conhecimentos universitários, obedecendo a outros condicionantes.

A pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (ou seja, ensinar) e a atores (ou seja, os professores) que dispõem de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista (TARDIF, 2017, p. 238).

O mesmo autor afirma que os professores não devem ser vistos como cobaias, estatísticas ou objetos da pesquisa universitária, mas como colaboradores e, até mesmo, como copesquisadores (TARDIF, 2017). Esse paradigma de que os professores não são vistos como pesquisadores deve ser quebrado, pois essa é uma forma de ceifar a motivação dos docentes ao participarem de pesquisas. Ao integrarem estudos, como participantes, os docentes têm a opção de ampliar os seus conhecimentos e aprimorar as suas práticas. Um professor, sozinho com sua turma, não acessa e não acompanha as transformações que ocorrem no mundo escolar, acadêmico, digital e nas vidas de seus alunos inseridos nesses mundos.

Segundo Nunes (2018), práticas pedagógicas individualizadas tendem a ser solitárias. Nesse caso, se perde o senso do coletivo, da colegialidade e do companheirismo, o que compromete o exercício da colaboração. Portanto, refletir sobre a prática não deve se restringir à individualidade docente. Devem-se evitar ações predominantemente insulares, pois trabalhos coletivos tornam-se mais potencializadores (NUNES, 2018).

O fato de as práticas não se restringirem à individualidade docente não significa que não há uma interação entre o trabalho individual e o social. Tardif (2017) afirma que os saberes docentes são sociais, os quais se materializam em formações, programas, práticas conjuntas etc. A perspectiva proposta é que o saber docente deve ser situado em uma interface entre individual e social, ator e sistema, captando a natureza social e a individual, que são conduzidas, por exemplo, pela relação entre o saber e o trabalho docente.

De acordo com Imbernón (2015), a profissão docente tem uma parte que é individual, mas também precisa de uma parte cooperativa. Sabe-se que educar na infância envolve um grupo de pessoas. Desse modo, “a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação entre os professores, deve considerar a formação cooperativa” (IMBERNÓN, 2015, p. 11).

Foi seguindo essa linha que a presente pesquisa se desenvolveu. O Quadro 4 apresenta como, de forma prática, a cooperação ocorreu na presente pesquisa.

Quadro 4 – Atuação dos participantes para o desenvolvimento da pesquisa

Participante	Atuação
Universidade (Unisinos) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Promoção da pesquisa, representados pela pesquisadora;

SME (Secretaria Municipal de Educação)	Proposição do tema e autorização para a realização da pesquisa; acompanhamento da execução e auxílio na divulgação do site “Banco de Atividades: Compartilhando leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental”;
Pesquisadora e orientadora	A partir da proposta inicial, responsabilidade pelo desenvolvimento da pesquisa como um todo;
Pesquisadora	Execução e coordenação de todos os passos da pesquisa;
Setor de TI da secretaria	Auxílio na divulgação do site “Banco de Atividades: Compartilhando leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental”, adicionando-o à plataforma da SME e compartilhando-o com os professores da rede;
Professores de 1º ano da rede	Proposição de temáticas para formação, participação na construção dos módulos de formação e organização das atividades para compor o site Banco de Atividades;
Professor organizador do site	Acompanhamento do site, atualizando-o e acrescentando novas atividades, sugeridas por ele e pelo restante dos docentes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A cooperação iniciou pela Universidade, neste caso a Unisinos, representada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), curso que abarca a pesquisa da Doutoranda, autora desta tese, que contou com bolsa taxa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A sequência desse processo de colaboração foi entre a pesquisadora, que procurou a SME para verificar possíveis demandas, e a própria SME, que autorizou a pesquisa e sugeriu o tema. Nesse momento, também houve interferência da orientadora, que sugeriu que fossem ouvidas as demandas da SME, para que a pesquisa fosse realizada de forma a suprir uma demanda da rede.

A SME acompanhou o desenvolvimento do trabalho de Doutorado, convidando a pesquisadora para organizar os módulos de formação de professores de 2020, mesmo antes da pandemia. Depois disso, a secretaria, após ingresso de nova gestão, em 2021, ofereceu a plataforma de exercícios para professores para inserir *link* do site “Banco de Atividades: Compartilhando leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental” e repassou o *link* para os professores da rede. É importante enfatizar que, nesse momento, entrou em ação a servidora responsável pela TI (Tecnologia da Informação) da SME, que organizou uma apresentação do site na plataforma, auxiliando também na divulgação do site entre os servidores da rede.

Não se pode deixar de destacar a interação com os professores, que tiveram a sua participação limitada pela pandemia, já que estavam isolados em suas casas e, segundo eles próprios, sobrecarregados diante de tantos novos desafios em relação às novas formas de ensinar. Mesmo não interagindo da forma desejada, contribuíram com opiniões sobre temas para formação, além de propostas de atividades para

compartilharem com seus colegas, enviadas como requisito para o cumprimento dos módulos de formação. Os docentes, além de participarem das ações, contribuíram para a organização do site “Banco de Atividades: Compartilhando leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental”. As atividades propostas nesse site, o qual é um resultado da ação de formação, representam concepções docentes acerca de práticas de leitura e de escrita, vinculando-se aos objetivos da presente pesquisa.

Dos 29 docentes de 1º ano da rede, 16 tiveram interesse em elaborar e formatar sugestões de atividades para inserção no site. Um desses docentes foi convidado a monitorar o site, junto com a pesquisadora. Julgou-se importante a presença de um “porta voz”, membro do corpo docente da rede, para seguir atualizando o site, inserindo novas atividades e compartilhando as modificações com seus pares.

A criação e a elaboração do site envolveram a pesquisadora, que contatou os professores um a um, para organizar as atividades para comporem o banco. Esse momento foi acompanhado por todos os participantes referidos no Quadro 4. Destaca-se também o papel da orientadora da pesquisa, que opinou em todos os passos, fornecendo diversas ideias que enriqueceram o processo da pesquisa.

Seguindo pela linha da colaboração, Imbernón (2015) afirma que, na atualidade, há um conjunto de características que se relacionam com a formação continuada. Essas características condizem com o formato da presente pesquisa em relação à formação continuada de professores. Uma delas diz que a formação continuada demanda um clima de colaboração entre os docentes, uma organização estável nos cursos, como respeito, liderança democrática, participação dos membros etc. É dado apoio à formação, com aceitação de uma contextualização e diversidade entre os docentes, implicando maneiras de pensar e agir diferentes.

Nada disso é suficiente sem apoio externo. Grande parte das inovações, programas de melhoria e propostas de formação continuada são promovidos pelas administrações estatais, autônomas ou locais. A conclusão é de que “o apoio real e efetivo dado aos cursos de formação de professores é mais importante que as boas intenções ou palavras em documentos, sobretudo quando assumem riscos vinculados à experimentação” (IMBERNÓN, 2015, p. 32).

Muitas das propostas de formação continuada para escolas públicas, principalmente, provêm dos governos. O PNAIC, referido anteriormente, é exemplo de um programa de grandes proporções oferecido pelo governo federal. Considera-se que deve haver um apoio efetivo aos docentes nesses cursos de formação

continuada, inclusive para facilitar o trabalho dos membros do corpo escolar, que já estão com suas cargas saturadas. Além disso, observa-se que, em programas importantes como o PNAIC houve um trabalho colaborativo, uma mobilização conjunta de pessoas com conhecimentos diversos que puderam se complementar entre si, assim como na presente pesquisa.

Outra característica apontada por Imbernón (2015) é a de que se considera indispensável que os professores participem do processo de planejamento da formação, execução e avaliação dos resultados, tendo suas opiniões ouvidas. Somente quando os professores percebem que o programa formativo ou as mudanças oferecidas pela prática irão repercutir na aprendizagem dos alunos, eles mudarão suas crenças e suas atitudes, vendo benefícios individuais e coletivos, e não uma “agressão” externa ou atividade supérflua. Segundo o autor, para que formas de trabalho sejam introduzidas na sala de aula, é essencial que os docentes sejam apoiados por seus colegas ou assessor externo.

Atualmente, a observação e a ajuda entre colegas estão muito marcadas pelo individualismo; os professores consideram suas turmas como um espaço privado, às quais somente se tem acesso a partir de uma posição autoritária, como o inspetor ou supervisor para avaliá-los, como o pesquisador para obter dados, e não como um espaço para gerar um conhecimento que contribua à formação da própria classe docente (IMBERNÓN, 2015, p. 32).

Buscou-se, nesta pesquisa, que os professores, como alvos das ações propostas, se sentissem participantes de sua formação, a fim de minimizar a sensação de estarem realizando um trabalho solitário. Houve o propósito de que o trabalho fosse visto como um benefício para os educadores e seus alunos, e não como uma invasão de seu espaço.

É importante que os professores se sintam empoderados e estimulados em suas práticas. Ser integrante de sua formação dá voz de poder ao docente. O trabalho colaborativo gera a troca de conhecimentos, no caso desta pesquisa, tanto entre SME, universidade e membros do contexto escolar, como entre os professores de diferentes escolas.

Após esses destaques sobre o trabalho colaborativo em foco, segue-se com os aspectos metodológicos que compuseram a presente pesquisa.

4.4 Aspectos metodológicos

Este estudo foi desenvolvido na rede municipal de ensino de um município localizado na região da Serra Gaúcha. A rede possui cinco escolas de educação infantil, 22 escolas de Ensino Fundamental e três escolas de contraturno, onde os alunos ficam no turno inverso ao das suas aulas regulares. Ao todo, são quase oito mil alunos e em torno de 750 professores. A rede trabalha com crianças de quatro meses a adultos, estes últimos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O tema inicial da pesquisa foi proposto em reunião da pesquisadora com duas professoras do departamento pedagógico (DP) da Secretaria de Educação (SME) do município, no dia 14 de junho de 2018. Essa reunião iniciou com um outro propósito da pesquisadora, relacionado ao objetivo inicial da presente tese, que era trabalhar com a aquisição da escrita por descendentes de imigrantes italianos.

Contudo, a partir de necessidade da rede municipal, o foco desta pesquisa voltou-se à alfabetização. As servidoras do DP relataram que muitos alunos chegavam ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizados. Por isso, seria importante desenvolver uma pesquisa com foco nesse fato junto aos profissionais da rede.

Esta pesquisa foi conduzida a partir da necessidade do contexto e tem uma contribuição relevante para a comunidade escolar e para o município. Nesta perspectiva, como destacam Coelho e Gonçalves (2011, p. 437), “os projetos sociais afetam a realidade, alterando cenários, interferindo em diversas esferas, muitas vezes despertando sentimentos como sonhos e esperanças”.

Por esse motivo, o interesse pelo desenvolvimento da pesquisa aumentou ainda mais. Soma-se a isso o fato de que este trabalho também se constitui em um compromisso político, com desafios para tentar captar a realidade dinâmica e complexa do contexto das escolas, assim como observa Cruz (2012).

Com a autorização da coordenadora do Departamento Pedagógico (DP) do município, cuja versão original encontra-se no Apêndice A, a pesquisa iniciou após projeto aprovado pelo Comitê de Ética (CEP) da UNISINOS, parecer CAAE 09230919.7.0000.5344 de março de 2019. Conforme mencionado no Capítulo 2, de contextualização, a pesquisa iniciou em formato presencial, o qual teve que ser modificado a partir de 2020, devido à paralização das aulas em função da pandemia

da COVID-19. Após auxílio na organização da introdução da BNCC nas escolas, conversa com três docentes da rede, observação de aulas de quatro turmas e aplicação de prática de leitura e escrita com alunos dessas mesmas quatro turmas, interrompidas devido à pandemia, a pesquisa voltou-se para a formação continuada de professores alfabetizadores.

Devido à impossibilidade de seguir com a pesquisa no ambiente escolar e pelo fato de os dados já obtidos nas escolas necessitarem de complementação principalmente em relação à leitura e à escrita dos alunos, o foco da tese está sobre os dados gerados a partir de 2020, referentes à formação docente.

Durante o ano de 2020, a pesquisadora foi a responsável pela organização de cinco módulos de formação continuada com os professores de 1º ano da rede. Os temas de cada módulo, na ordem em que ocorreram, foram:

- 1) Módulo 1: Alfabetização e letramento;
- 2) Módulo 2: Competência socioemocional e práticas de alfabetização;
- 3) Módulo 3: Trabalho com projetos e expressão de opinião sobre dados da formação 1;
- 4) Módulo 4: Bem-estar docente;
- 5) Módulo 5: Letramento literário.

Nesta tese, os dados analisados são referentes aos Módulos 1, 3 e 5, por terem relação com o propósito inicial desta pesquisa, que diz respeito à leitura e à escrita dos alunos. Os procedimentos da análise serão detalhados posteriormente.

É necessário dizer que o processo de construção da formação como um todo, desde a sua concepção, motivou a elaboração de um roteiro, que pode servir de modelo para outras ações de formação, por outras redes ou grupos, não necessariamente sobre os mesmos assuntos. Esse roteiro também será detalhado na sequência deste capítulo.

No próximo item, a pesquisa será classificada e detalhada.

4.4.1 Classificação e abordagem da pesquisa

Optou-se pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, classificada como uma pesquisa-ação. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada e, em relação ao gênero, categorizada como prática.

Segundo Paiva (2019), considera-se esta uma pesquisa de natureza aplicada, gerando novos conhecimentos a partir do desenvolvimento de módulos de formação continuada, para auxiliar os docentes na missão de ensinar a ler e a escrever, desenvolver novos processos e possibilidades de trabalho.

Quanto ao gênero, segundo as classificações definidas por Paiva (2019), a presente pesquisa é classificada como prática, pois há intervenção no contexto pesquisado, quando a pesquisadora entra em contato com a escola e educadores.

É preciso destacar também que a pesquisa qualitativa não busca medir resultados, mas entender processos. Os dados são ricos em detalhes e descritivos, captando o que o pesquisador vê, ouve, cheira e toca (HEIGHAM; CROKER, 2009). Este estudo tem abordagem qualitativa por ser uma pesquisa que, segundo Paiva (2019), acontece no mundo real, ou seja, no contexto de vivência dos professores em formação. O mundo real, nesse caso, aparece de forma nítida, já que grande parte da pesquisa se deu em um momento de pandemia, quando os professores estavam se sentindo desafiados. Além disso, trata-se de uma análise de experiências individuais dos educadores.

É importante frisar ainda que, na pesquisa qualitativa, os significados são socialmente construídos. Isso significa que o foco está nos participantes, em como eles experienciam um fenômeno em um contexto particular. São cenários naturais que, no caso da presente pesquisa, é a experiência de formação docente vivenciada no ano de 2020. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador vai até as pessoas, sempre reconhecendo a complexidade e a dinâmica dos ambientes (HEIGHAM; CROKER, 2009). No presente estudo, o acesso da pesquisadora aos professores em formação se deu em formato *online*, devido à pandemia.

É necessário mencionar ainda que esta tese também se configura como uma pesquisa-ação. Segundo Paiva (2019), em Linguística Aplicada (LA), é um professor pesquisador que faz a pesquisa, com a colaboração de um ou mais professores, com o objetivo de melhorar e entender o ambiente que, nesse caso, é o educacional. Essa abordagem de pesquisa é participativa, pois tanto os pesquisados como o pesquisador produzem conhecimento de forma direta. A mesma autora apresenta uma lista de palavras-chave relacionadas à pesquisa-ação, as quais se inserem no contexto da presente pesquisa: colaboração, ação planejada, intervenção, observação, ciclos de reflexão, triangulação e mudança.

A colaboração ocorre desde o início da pesquisa: entre a SME e a pesquisadora/universidade, entre a pesquisadora/universidade e os docentes de 1º ano; e entre os professores. Além disso, a ação é planejada de acordo com as demandas que vão surgindo a partir do tema proposto, por meio de um trabalho coconstruído entre universidade (pesquisadora e orientadora) e escola (SME e docentes participantes).

A intervenção acontece quando a pesquisadora entra em ação, propondo módulos de formação continuada, a partir das demandas dos docentes e da SME. A observação ocorre quando se investiga o ambiente pesquisado para pensar em formas de nele intervir, por meio da formação, neste caso.

Os ciclos de reflexão se dão quando os professores são convidados a se expressarem, por meio de opinião própria e conhecendo a opinião de seus pares, e quando precisam selecionar, organizar e adaptar atividades para serem compartilhadas com seus colegas. A triangulação, por sua vez, acontece quando são obtidas perspectivas de diferentes participantes, como pesquisadora (e orientadora), SME e professores, e quando há o uso de diferentes métodos de coleta de dados, como textos nos quais os professores expressam suas opiniões sobre letramento e atividades e planejamentos de aulas enviados pelos mesmos docentes.

A mudança é observada nas diferenças entre as atividades e textos enviados pelos docentes no decorrer do ano, a partir das intervenções da pesquisadora, que se dão por meio das propostas dos módulos de formação e dos textos/vídeos oferecidos aos professores, além do trabalho coconstruído, com a participação da SME e dos docentes.

De acordo com Heigham e Croker (2009), a abordagem da pesquisa-ação, como o próprio nome diz, envolve ação e pesquisa. A ação é verificada quando se identifica e explora um problema, uma pergunta, uma lacuna ou um quebra-cabeças dentro de seu contexto. No caso desta pesquisa, a SME identificou déficits na leitura e na escrita dos alunos. Essa ação, em geral, envolve mudanças ou intervenções em um local, com o intuito de melhorá-lo, modificá-lo ou desenvolvê-lo. Neste estudo, as intervenções dizem respeito ao um processo de elaboração de módulos de formação continuada acessados pelos docentes por meio de plataforma *online*. O local, alvo de intervenção e/ou de mudanças, nesse caso, são as escolas onde trabalham os docentes participantes.

A presente pesquisa pode ser considerada uma pesquisa-ação, pois a pesquisadora atuou como formadora, estabelecendo uma parceria com os professores de 1º ano. Merece destaque, ainda, a forma como o grupo de docentes se mobilizou no âmbito da pesquisa, sugerindo temáticas de formação, para agir sobre o contexto em foco.

A pesquisa, portanto, após seus desdobramentos, se debruçou sobre a organização da formação continuada de professores de 1º ano da rede, ocorrendo de forma colaborativa e participativa, a partir de uma parceria entre universidade e escola. Destaca-se que se buscou, dentro do possível, em função das circunstâncias da pandemia, não se distanciar muito da proposta inicial da SME, que era focar na aquisição da leitura e da escrita dos alunos. Por isso, considerando a demanda da SME (de buscar melhorar o ensino da leitura e da escrita dos alunos) e as fichas de sugestões de formação (Figura 1, Capítulo 2), preenchidas pelos professores de 1º ano, no final de 2019, os temas partiram do próprio contexto de realização da pesquisa.

Na próxima subseção, serão apresentados os professores participantes da pesquisa e os seus papéis no desenvolvimento do estudo.

4.4.2 Os professores participantes da pesquisa

Os participantes foram os 29 docentes que compunham o quadro geral de professores de 1º ano da rede em 2020. Esses professores deveriam, a pedido da SME, acessar cada um dos módulos de formação, verificar o material de apoio e realizar a(s) atividade(s) proposta(s) pela pesquisadora. Esses cinco módulos, divididos no decorrer do ano, conforme Quadro 5 a seguir, fizeram parte da carga horária dos docentes reservada para a formação continuada, equivalendo ao horário destinado às suas horas-atividade. Na rede, durante um semestre regular, os professores têm um turno semanal destinado a horas-atividade, que se dá de forma presencial, exceto no período da pandemia.

Para haver controle do engajamento docente às formações, a SME solicitava à pesquisadora o preenchimento de uma planilha com o nome de cada professor, na qual era marcada a participação de cada docente em cada uma das ações. A verificação dessa adesão se dava a partir da entrega da atividade solicitada pela

pesquisadora. Além disso, no final do ano, os professores que acessaram e realizaram as tarefas referentes aos cinco módulos receberam um certificado.

O quadro a seguir mostra os temas dos módulos de formação e seus períodos de realização. Esses prazos foram definidos pela SME, a título de organização e para que os professores que cumprissem esses limites recebessem o seu certificado.

Quadro 5 – Programa dos módulos de formação continuada para professores de 1º ano da rede realizados em 2020

Módulo de Formação	Data de postagem na plataforma	Data limite para entrega de atividade	Tema do módulo
1	27/05/2020	01/07/2020	Alfabetização e letramento
2	15/06/2020	17/07/2020	Competência socioemocional e práticas de alfabetização
3	29/06/2020	03/08/2020	Trabalho com projetos e opinião sobre citações compartilhadas
4	02/09/2020	30/09/2020	Bem-estar docente
5	01/10/2020	20/10/2020	Letramento literário

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para o Módulo 1 de formação, os docentes tiveram a opção de entregar as tarefas de forma individual, em duplas ou em trios. Por motivo não divulgado, a SME solicitou que, a partir do Módulo 2, as tarefas fossem enviadas de forma individual. Essa informação foi acrescentada às propostas das atividades seguintes. Nem todos os professores aderiram à solicitação, seguindo com suas duplas ou trios.

Em resumo, a participação dos docentes se deu por meio da realização das atividades propostas, as quais consistiram em: ler materiais e assistir a vídeos disponibilizados; preparar textos opinativos e planejamentos de atividades sobre os temas propostos; e auxiliar na organização do site chamado de “Banco de Atividades: Compartilhando leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental”, que será apresentado ainda neste capítulo.

A fim de conhecer o que foi possível desenvolver em relação aos módulos de formação, o item a seguir aborda como se deu a geração dos dados referentes aos Módulos 1, 3 e 5 do ano de 2020.

4.4.3 A geração dos dados da pesquisa

Os dados a serem analisados nesta pesquisa provêm, como já indicado, dos módulos de formação 1, 3 e 5, realizados durante o ano de 2020. Os assuntos elencados para os módulos, que serão detalhados nas subseções seguintes, foram

motivados pelas ações realizadas anteriormente com a SME, com os professores e com os alunos. Esses momentos de interação estão registrados no Capítulo 2, referente à contextualização da pesquisa pré-pandemia. A opção por esses módulos de formação para análise deve-se ao fato de eles estarem relacionados à apropriação da leitura e da escrita ou letramento, em consonância com a proposta da pesquisa desde o seu início, como já dito anteriormente. Todo o material de apoio oferecido aos docentes para módulos de formação foi selecionado pela pesquisadora.

4.4.4 Primeiro módulo de formação de 2020

O Módulo 1 teve como tema Alfabetização e Letramento. A escolha deste tema se deu por mais de um motivo. O primeiro deles é pelo fato de esse assunto constar nas fichas preenchidas pelos professores com sugestões de tópicos para formação (Figura 1, Capítulo 1) em 2019. Essas fichas foram criadas pela SME e enviadas aos docentes, sendo disponibilizadas para a pesquisadora no início de 2020, para auxiliá-la na decisão sobre possíveis temáticas para os cinco módulos de formação previstos para o ano. Outro motivo que levou à decisão sobre esse tema foi o fato de a pesquisadora ter percebido que, nas aulas observadas em 2019, os docentes, de modo geral, não realizaram com os alunos atividades que estivessem inseridas de fato em suas práticas sociais, mas sim relacionadas a fonemas específicos.

Para o Módulo 1, foi disponibilizado aos docentes o seguinte material:

1. Vídeo *Pedagogia dos letramentos – Parte 1*, entrevista com a Profa. Roxane Rojo⁸.
2. Artigo *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania* (ROJO, 2004).
3. Vídeo *BNCC na Prática: escrita coletiva com alunos da Alfabetização*, vídeo do canal Nova Escola, com experiência alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), realizada com uma turma do 1º ano da cidade de São Paulo⁹.
4. Leitura complementar: Manual do Professor do livro didático do 1º ano, páginas VIII a XV (TRINCONI *et al.*, 2017), que aborda assuntos como gêneros textuais, formação de leitores, letramento e alfabetização.

⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w>

⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LpbxqznlC00>

No vídeo do item 1, *Pedagogia dos Letramentos*, Roxane Rojo trata da relação entre letramento, alfabetização e alfabetismo. Ela também se refere ao letramento valorizado e não valorizado pela escola, às práticas de letramento que ocorrem fora da escola e o uso de tecnologias.

No artigo *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania* (ROJO, 2004), a autora busca discutir como ela pensa que as práticas de letramento e de leitura, nas disciplinas da educação básica, “deveriam ser diversificadas e alargadas de maneira a preparar nossos jovens para uma leitura cidadã, inclusive na escola” (ROJO, 2004, p. 2). A autora aborda teorias de leitura e letramento, além de diversas capacidades, como as de leitura envolvidas em práticas letradas, as de compreensão e as de interpretação e interação. Outro aspecto que o artigo traz é a contribuição do letramento escolar e das disciplinas no processo de formação do leitor.

No vídeo *BNCC na Prática: escrita coletiva com alunos da Alfabetização*, do canal Nova Escola, responde-se à pergunta: “Como aliar práticas sociais de leitura e escrita e reflexão sobre o sistema de escrita alfabética?” Quem apresenta a atividade é um professor chamado Jonathan, alfabetizador de uma escola de São Paulo – SP. A aula é sobre uma situação de escrita coletiva, na qual as crianças foram convidadas a produzir um verbete de curiosidade sobre a lenda do Saci-Pererê. O professor perguntou sobre o Saci, para saber os conhecimentos prévios dos alunos; e as crianças foram informadas de que o material produzido por elas na atividade seria divulgado na escola, portanto, consideram-se interlocutores. A professora Sonia Madi, especialista no ensino da leitura e da escrita e formadora de professores, no decorrer do vídeo, fala sobre a importância de mostrar para que serve a escrita e de se atribuir um sentido para ela. Há o desenvolvimento da atividade com a participação dos alunos, por meio de escrita coletiva, dando sentido ao que eles falam, transformando a linguagem oral em escrita.

Também foi solicitado que os professores lessem um trecho da parte introdutória e teórica do Livro do Professor (TRINCONI *et al.*, 2017), que corresponde ao livro didático de Língua Portuguesa utilizado pela rede em 2020. Essa leitura buscou familiarizar os docentes com o livro didático, o qual contém textos teóricos bastante relevantes sobre temáticas de leitura e escrita, abordando autores como Soares e Ferreiro e Teberosky, previamente mencionados nesta tese. O termo “familiarizar” foi utilizado, pois, nas conversas iniciais, alguns professores afirmaram que não utilizam o livro didático em aula com frequência. Dessa forma, buscou-se

mostrar textos teóricos bastante relevantes que estão no material disponibilizado a eles gratuitamente.

Como tarefa do Módulo 1, os professores deveriam escrever um pequeno texto expondo a sua opinião sobre letramento, argumentando se acreditavam que o letramento deveria fazer parte das suas aulas (Atividade 1). Foi também solicitado que eles trouxessem um exercício que pudesse ser desenvolvido com alunos de diversos estágios de apropriação da leitura e da escrita, considerando as habilidades e competências propostas pela BNCC (BRASIL, 2018) (Atividade 2).

O tema BNCC apareceu nesse módulo, pois foi indicado nas fichas de sugestões de 2019 (Figura 1, Capítulo 2) e pelo fato de a implementação do documento ainda ser recente no município. Observou-se, pelos registros nas fichas, que diversos docentes ainda necessitavam de mais esclarecimentos sobre o documento. Contudo, devido aos limites desta tese, nos deteremos em analisar o material enviado somente sob a ótica do letramento, sem focar na BNCC. Todos os docentes, em formato individual, em duplas ou em trios, deveriam enviar para a pesquisadora as atividades solicitadas por e-mail.

4.4.5 Terceiro módulo de formação de 2020

Este módulo, em sua parte inicial, voltou-se ao *Trabalho com projetos*. O tema “projetos” não será analisado nesta tese, mas optou-se por explicar como se deu o módulo todo, já que a atividade 2 é analisada nesta pesquisa. Para a atividade 1, foi disponibilizado o seguinte material:

1. Vídeo *Alfabetização através de projetos*, elaborado e apresentado por Luciana Martins Maia¹⁰. No vídeo, a professora explica como é possível alfabetizar por meio de projetos e como montar um projeto na área da alfabetização.
2. Artigo *Literatura infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever* (SEGABINAZI; BRITO, 2017).

A pesquisa de Segabinazi e Brito (2017) relata uma experiência realizada por meio de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, realizado com uma turma de 1º ano de uma escola da Paraíba. A pesquisa buscou investigar e compreender como

¹⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=nsn1g2gkXgo>. Acesso em: 04 abr. 2021.

a literatura infantil contribui no processo de aquisição da leitura e da escrita. Os resultados demonstram que as crianças chegam ao 1º ano com dificuldades de compreensão e domínio da leitura e da escrita, além de possuírem pouco contato com a literatura infantil. Porém, por meio do estudo, foi possível perceber que a literatura propicia ao leitor participação e interação mais próxima à sua vida, o que é ideal para um leitor mais fluente, crítico e reflexivo (SEGABINAZI; BRITO, 2017).

A partir desse material - vídeo e artigo -, os professores deveriam enviar uma proposta de projeto, algo que já trabalharam ou que gostariam de utilizar em aula. Quem ainda não tinha trabalhado com projetos, deveria expressar a sua opinião sobre esse formato de trabalho, com base no material fornecido.

Destaca-se que grande parte dos professores vinha utilizando projetos em aula, por iniciativa própria ou por ser uma proposta da escola. Alguns professores afirmaram trabalhar com projetos mesmo sem saber. Isso ficou claro para eles ao lerem o material disponibilizado pela pesquisadora. Outros professores responderam que eram favoráveis a esse formato de trabalho e justificaram a sua opinião.

Um dos motivos da definição desta temática foi a atividade de leitura e de escrita realizada com os alunos de quatro turmas da rede em 2019, já que, a partir do livro infantil utilizado para a realização da atividade, Klink (2018), pode-se pensar em diversos projetos, envolvendo disciplinas como Artes, Ciências, Geografia e História. Além disso, os professores mencionaram em suas fichas de sugestões (Figura 1, Capítulo 2) que gostariam de trabalhar com planejamentos para as suas aulas.

O trabalho com projetos também tem relação com os estudos de letramento, pois, para que a criança possa reconhecer as suas pertencas culturais e valorizar as práticas locais (BRASIL, 2018), conforme a BNCC, ela deve ter acesso a práticas sociais variadas, que envolvem diversos assuntos e disciplinas, possíveis de serem trabalhados a partir de projetos. Além disso, ressalta-se a importância desse tipo de trabalho no sentido do desenvolvimento da autonomia e do aprender a trabalhar de forma cooperativa.

Segabinazi e Brito (2017) afirmam que os projetos possibilitam que o professor trabalhe de forma interdisciplinar. Quando o projeto é direcionado à literatura, conforme a prática realizada com os alunos nesta pesquisa, as autoras afirmam que ele se torna mais importante, pois o uso de livros de literatura infantil oportuniza situações favoráveis à leitura e ao registro, por meio da escrita, de experiências. A vivência da escrita como prática, neste caso, torna-se um projeto de letramento

(SEGABINAZI; BRITO, 2017). Assim, essa proposta, realizada no terceiro módulo de formação, conecta-se ao Módulo 1, sobre letramento, e ao Módulo 5, sobre letramento literário.

Essa breve explanação sobre o trabalho com projetos buscou demonstrar a conexão existente entre os três módulos de formação alvo desta pesquisa. Contudo, para seguir nos limites desta tese, apenas dados da atividade 2 serão analisados.

Para a atividade 2, a pesquisadora selecionou 20 excertos dos textos enviados pelos professores no Módulo 1 (Apêndice B), nos quais eles deveriam expressar o que entendiam sobre letramento e se acreditavam na importância de levar o letramento para a sala de aula. Após conhecer a opinião de seus pares, por meio dos excertos da atividade 2, os docentes deveriam selecionar, dentre eles, os que mais chamaram a sua atenção para, depois, expressarem a sua opinião sobre o que o colega afirmou.

No próximo subitem, será detalhado o Módulo 5, que consistiu na elaboração ou pesquisa de uma atividade ou plano de aula envolvendo o tema Letramento Literário.

4.4.6 Quinto módulo de formação de 2020

Letramento literário foi o tema selecionado neste módulo, em que os professores tiveram acesso ao artigo “Letramento Literário – um caminho possível” (VIEIRA, 2015). Esse artigo apresenta conceitos de letramento e letramento literário, além de sugestões de como se trabalhar com esse tema em sala de aula. A autora sugere trabalho com sequência básica e expandida e uma adequada escolarização do texto literário. A conclusão do artigo é que o letramento literário é muito importante para a formação de leitores, possibilitando estratégias metodológicas para fortalecer e direcionar o ensino da literatura oferecido aos alunos (VIEIRA, 2015). Esse artigo vai ao encontro do texto de Segabinazi e Brito (2017), mencionado na seção anterior, que também trata da importância da literatura para as crianças em fase de alfabetização, porém focando em projetos.

A tarefa proposta no Módulo 5 solicitava que os docentes enviassem para a pesquisadora uma atividade sobre letramento literário que pretendessem compartilhar com seus colegas. Para esse último módulo, foi reduzida a quantidade de material

complementar disponibilizado, por solicitação da SME e dos próprios professores, devido ao período mais próximo ao final do ano letivo (outubro de 2020).

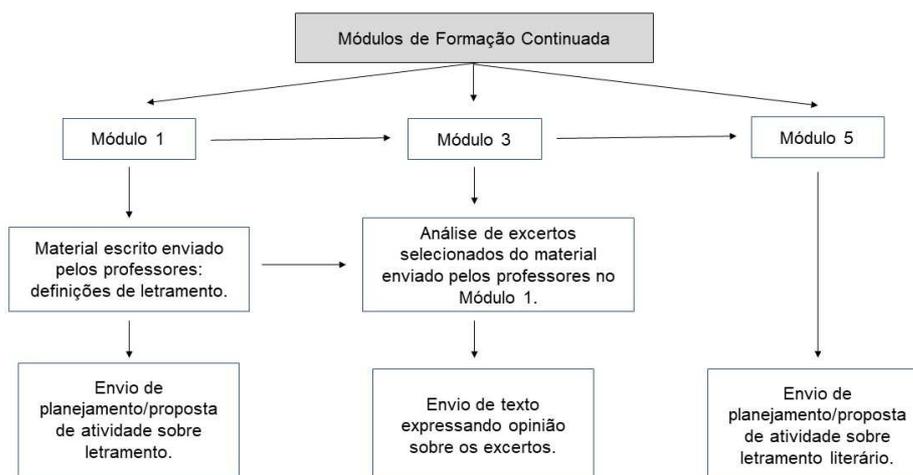
O Módulo 5 também foi motivado pela prática realizada a partir de Klink (2018), que envolveu literatura e alfabetização. Além disso, nas fichas de sugestões (Figura 1, Capítulo 2) enviadas pelos docentes em 2019, foi sugerido o trabalho com a literatura como tema para formação. Entende-se que atividades que tenham relação com a literatura fornecem ferramentas para os alunos viajarem por mundos desconhecidos e poderem conhecer melhor os contextos que os rodeiam. Segundo Vieira (2015), o letramento literário, em sala de aula, busca formar leitores críticos, que compreendem o mundo da literatura que os cerca. Para isso, ler fragmentos de textos não é o suficiente. O educando deve ser inserido no mundo literário.

As atividades ou planos de aula enviados pelos docentes como tarefa para esse módulo farão parte da análise dos dados desta tese, em comparação com os dois módulos apresentados nos itens anteriores.

4.4.7 Análise dos dados dos três módulos de formação

Este item destina-se a explicar o formato utilizado para a análise e discussão dos dados referentes às formações 1, 3 e 5. Na Figura 3, podem ser observados quais dados serão analisados em cada módulo de formação. Vale lembrar que todos os dados se relacionam à proposta inicial da tese, referente à leitura e à escrita dos alunos.

Figura 3 – Dados analisados nos Módulos 1, 3 e 5



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Devido à grande quantidade de material enviado pelos professores nos cinco módulos de formação realizados, na presente tese, optou-se por analisar as informações relativas ao tema letramento, conforme indica a Figura. Para isso, do Módulo 1, atividade 1, na qual os docentes opinaram sobre o tema letramento, foram extraídos para análise conceitos de letramento que os docentes apresentaram. Também do Módulo 1 (atividade 2), serão analisadas as propostas de atividades ou planejamentos de aula sobre letramento também enviadas pelos professores.

Do Módulo 3, serão considerados dados referentes à atividade 2, na qual os docentes tiveram acesso a 20 excertos retirados dos textos enviados por seus colegas no Módulo 1 (Apêndice B) (atividade 1) sobre letramento. Como proposta de atividade, pediu-se que os docentes lessem os excertos, selecionassem os assuntos que mais lhes interessassem e opinassem sobre eles. Essas opiniões foram enviadas por escrito para a pesquisadora. Do Módulo 5, serão analisadas as propostas de atividades ou planejamentos de aula enviados pelos professores sobre o tema letramento literário. Busca-se verificar a forma como os docentes se remetem ao letramento, a partir dos textos enviados nos Módulos 1 e 3, e trabalham com a apropriação da leitura e da escrita, por meio das atividades ou planejamentos de aulas enviados nos Módulos 1 e 5. Será dada ênfase à forma como consideram as práticas sociais, ao trabalharem com o letramento de seus alunos, como propõem um trabalho com foco nas vivências dos discentes em seus contextos, de acordo com o trabalho

de formação continuada realizado. Por fim, são discutidos aspectos que podem dar sequência à pesquisa.

5 OS DADOS GERADOS NA PESQUISA: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, são apresentados, analisados e discutidos os dados gerados na presente pesquisa. Conforme consta no capítulo dos procedimentos metodológicos, os dados são provenientes dos Módulos de formação 1, 3 e 5, referentes a: excertos de textos escritos pelos docentes, nos quais definem letramento (Módulo 1); propostas de atividades ou planos de aula dentro dessa mesma temática (Módulo 1); trechos selecionados dos textos sobre letramento escritos pelos mesmos professores no Módulo 1 (que são parte do Módulo 3); e propostas de atividades ou planos de aula sobre letramento literário (Módulo 5).

Inicialmente, os dados de cada ação serão apresentados, com atenção a informações sobre letramento e aquisição da leitura e da escrita com significado. Posteriormente, como os dados estão inter-relacionados, estes serão discutidos em item destinado para este fim, com base nos autores já referenciados. Os dados dos três módulos serão discutidos em um mesmo item, já que a análise tem foco único no letramento e nas práticas sociais dos alunos.

A atenção se volta aos itens citados devido aos limites desta tese. Contudo, há outros assuntos que poderão ser analisados em outras oportunidades, como, por exemplo, atividades relacionadas com aspectos fonéticos e fonológicos, tipos de exercícios utilizados, ordem dos exercícios, experiência e formação dos docentes, dentre vários outros tópicos. O próximo item, portanto, abordará informações provenientes do Módulo 1.

5.1 Primeiro módulo de formação continuada de 2020

Neste tópico, são apresentados os dados do Módulo 1 sobre letramento. A organização das informações neste item é feita por professor ou grupo de professores¹¹. Primeiramente, é demonstrado o que cada docente ou grupo relatou como definição para letramento. Logo após cada definição, é divulgada a proposta de atividade sobre letramento trazida pelo mesmo professor ou grupo. Para o

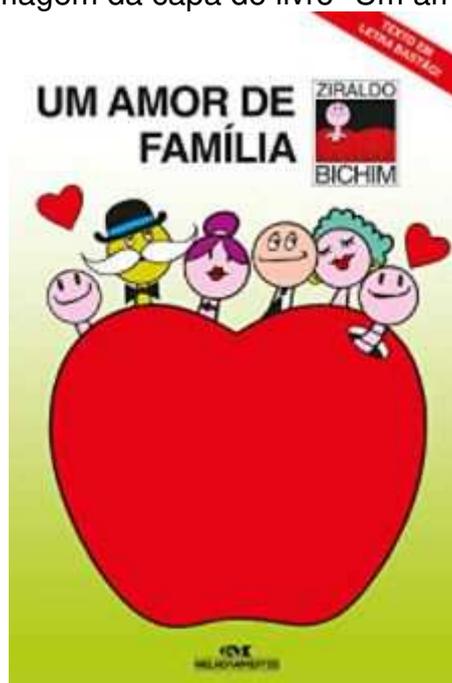
¹¹ Para apresentar os dados dos 29 docentes, ao nomeá-los, utilizam-se nomes de flores, a fim de preservar suas identidades.

estabelecimento da ordem da apresentação dos docentes ou grupos, há agrupamento por enfoque, quando possível.

O primeiro conteúdo abordado são os dados das professoras Amarílis e Azaleia, que realizaram as atividades do Módulo 1 em dupla. Ao falarem sobre letramento, as docentes afirmaram que deve haver uma conexão dos temas tratados em aula com o contexto dos educandos. Para elas, “letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita”.

A proposta de atividade enviada pela dupla parte da história “Um amor de família”, de Ziraldo, envolvendo o tema família. A história busca ilustrar a relação entre os membros da família, representados por bichinhos da maçã. O autor do livro aborda também o tema amor. A tarefa sugerida envolve a confecção de um livro, a ser compartilhado pelos alunos. A Figura 4 ilustra a família descrita por Ziraldo.

Figura 4 – Imagem da capa do livro “Um amor de família”



Fonte: Ziraldo (2020).

A professora Moreia, em sua atividade, também aborda o tema família. Em relação ao material escrito enviado por ela, a docente afirma que “o letramento trata da habilidade de fazer o uso da leitura e escrita não só na escola, mas em outros espaços sociais”. Ela complementa que “o letramento é a prática do contexto cultural diferenciado; é contemplar as práticas do local, valorizar o conhecimento do indivíduo”.

Na atividade enviada por Moreia, inicialmente, é sugerida uma conversa sobre as semelhanças e diferenças entre cada pessoa. Ela solicita uma pesquisa sobre os dados dos alunos, os quais não especifica quais são. Outra atividade recomendada é a verificação do significado de profissões. Ela propõe discussão sobre essas informações em sala de aula. Posteriormente, é ouvida a música “Gente tem sobrenome”, de Toquinho.

Na sequência, é proposta a construção de um pequeno livro com a história de cada um e a confecção de um boneco que representa a pessoa. A professora busca trabalhar também com diferentes tipos de família, sugerindo a apresentação de um painel com imagens. É proposta a criação de um texto coletivo sobre esse painel. A professora também sugere que seja contada a história “O livro da família”, de Todd Parr, que trata de todos os tipos de família: grandes, pequenas, de cores diferentes, com somente um pai ou uma mãe, com dois pais ou duas mães etc. Ademais, é orientado que seja assistido ao filme “O rei leão”, verificando as relações familiares entre as personagens. A professora não apresenta muitos detalhes sobre as atividades.

As professoras Amarílis e Azaleia, em dupla, e a professora Moreia, de forma individual, também abordam o tema família. Além disso, elas sugerem a confecção de um livro.

Dando sequência à lista de professores cujas atividades são apresentadas, passa-se ao material da professora Begônia, que realizou todas as atividades do Módulo 1 de forma individual. No seu texto sobre letramento, ela se baseia no vídeo da professora Rojane Rojo, disponibilizado como suporte para esse módulo de formação. A professora falou que “na perspectiva dos multiletramentos, é preciso considerar toda e qualquer cultura e valorizá-la, trazendo para a sala de aula diferentes linguagens e dando significação a elas, pois elas já fazem parte da vida dos alunos”.

A proposta de atividade enviada por Begônia é sobre São João, com o livro “Fogo no céu”, de Mary e Eliardo França, uma breve história que trata de animais que começam a ver fogo no céu. Eles se preocupam que vai pegar fogo na mata, porém o balão cai, eles apagam o fogo e celebram a festa de São João. Nas atividades propostas, a professora apresenta como objetivos, no início do material: elaborar hipóteses sobre a leitura; relacionar sílabas e fonemas com sua representação escrita;

e conhecer o universo simbólico da festa junina. Após ouvirem a história, a professora propõe perguntas de interpretação sobre a história do livro.

No caso dessa atividade, há perguntas de discussão sobre o texto para auxiliar na compreensão da história lida, a fim de fornecerem mais informações para a prática de escrita coletiva, proposta como tarefa na sequência. A professora, nesse caso, é a escriba.

Em seguida, orienta-se que cada aluno escolha uma parte da história para representar através de desenho e copie do quadro a parte da escrita coletiva que se refere ao seu desenho. Como contextualização, a professora propõe as perguntas: “Vocês já participaram de uma festa de São João? O que vocês viram lá? O que vocês mais gostam na festa? Vocês acham essa festa divertida?”.

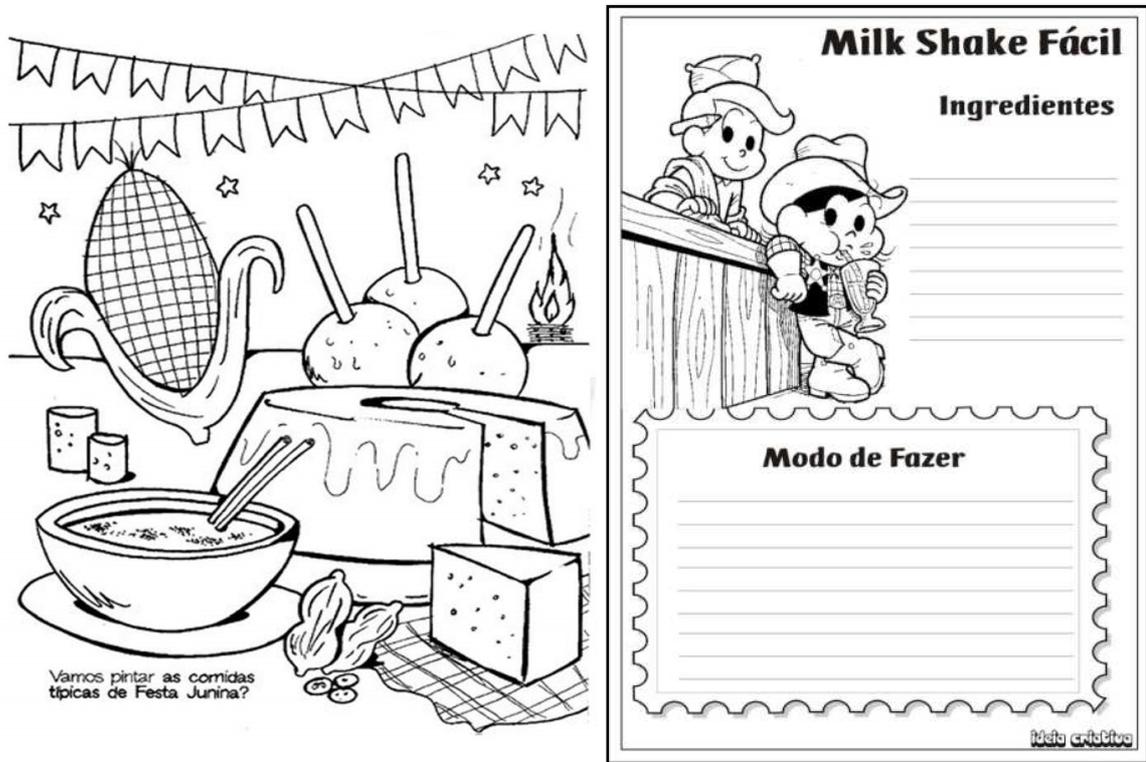
Depois de responderem às perguntas, sugere-se que os alunos recortem e montem um quebra-cabeças do livro didático, com uma imagem de festa junina. Eles devem observar a imagem e fazer uma lista de palavras que veem na cena. Depois disso, solicita-se a escrita coletiva da lista de palavras.

A professora Jacinta, por sua vez, apresenta atividades sobre o contexto da festa junina, por meio de trabalho *online*. Ao falar sobre letramento, a docente afirma que “esse ler tudo ao redor é parte importante do letramento”, quando a criança não lê apenas na escola, algo produzido pela professora ou um livro escolar, “mas lê algo que está inserido em sua vida”.

Como atividade, Jacinta propõe que os alunos ouçam música “Festa de São João”, composta por Hélio Ziskind¹². A música cita alimentos que fazem parte da festa junina. Como gancho, a professora sugere que as crianças vejam com suas famílias quais comidas cada um sabe fazer. Devem ser vistos livros de receita que elas têm em casa e uma delas deve ser escrita na folha cujo modelo está na Figura 5.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eU9MdTES5pk>

Figura 5 - Imagens selecionadas pela professora Jacinta para trabalhar o gênero receita



Fonte: Enviada pela professora Jacinta na tarefa para o Módulo 1.

A imagem à esquerda na Figura 5 é apresentada como recurso para despertar nas crianças lembranças do que normalmente se come nas festas juninas. A imagem à direita demonstra a estrutura comum do gênero, para que os alunos escrevam a receita que selecionaram.

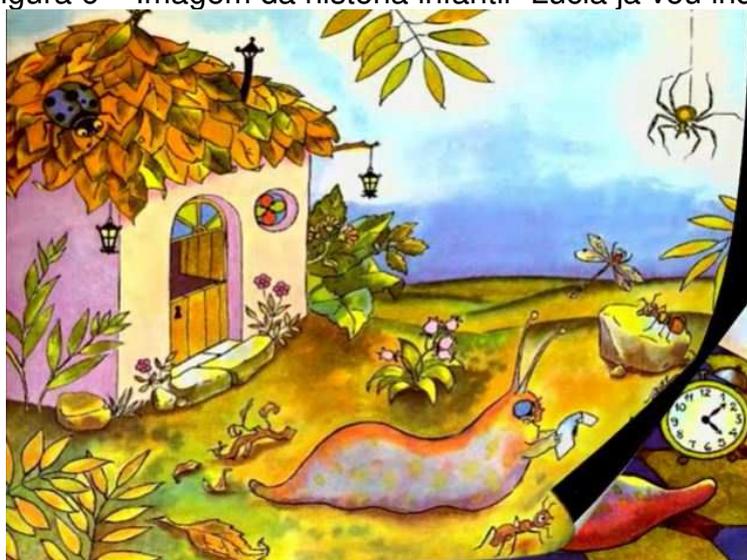
Dando continuidade ao material dos docentes, as professoras Calêndula, Camélia e Cravina realizaram as atividades do Módulo 1 em trio. Em seu texto inicial, elas enfatizam a importância de tratar a alfabetização e o letramento como complementares, nunca sinônimos. O trio também evidencia a relevância de “conhecer a realidade sociocultural em que o estudante vive, de modo a aproximar a vivência escolar da vivência cotidiana da criança”.

Na prática recomendada por Calêndula, Camélia e Cravina, parte-se da contação da história “Lúcia já vou indo”, de Maria Heloísa Penteado. Nessa história, a lesma Lúcia recebe um convite para uma festa com vários animais e se esforça para não chegar atrasada.

De acordo com as orientações para a atividade, a professora propõe perguntas de discussão sobre a história e a elaboração, com os alunos, de uma lista dos animais

que aparecem no livro. O próximo passo seria a discussão com a turma do gênero convite, verificando quais elementos aparecem na história, já que a história inicia com Lúcia lendo o convite recebido. A professora orienta também a elaboração de uma lista com os alunos, do que é necessário ter em uma festa, reforçando o trabalho com o gênero lista e, no final, indica-se a gravação de um vídeo-convite pelos alunos e registros da festa realizada.

Figura 6 – Imagem da história infantil “Lúcia já vou indo”



Fonte: Penteado (2019)¹³.

Dando continuidade à apresentação dos dados, a professora Perpétua, ao falar sobre a importância do letramento, diz que, “ao valorizar o que a criança nos traz como cultura, podemos torná-la mais próxima da alfabetização como algo que faz parte das suas práticas diárias”. Segundo ela, a escola tem como dever alfabetizar, mas também valorizar o letramento que a criança já traz consigo, para ser trabalhado junto com a alfabetização.

Como atividade, Perpétua sugere a produção de uma receita, também trazida por Jacinta anteriormente. Inicia-se com a lista de ingredientes. O título, o modo de fazer e o tempo de preparo são registrados ao final da receita. Por último, pede-se a leitura da receita, que deve ser clara, pois ela deve ser reproduzida em casa pela criança e seus familiares.

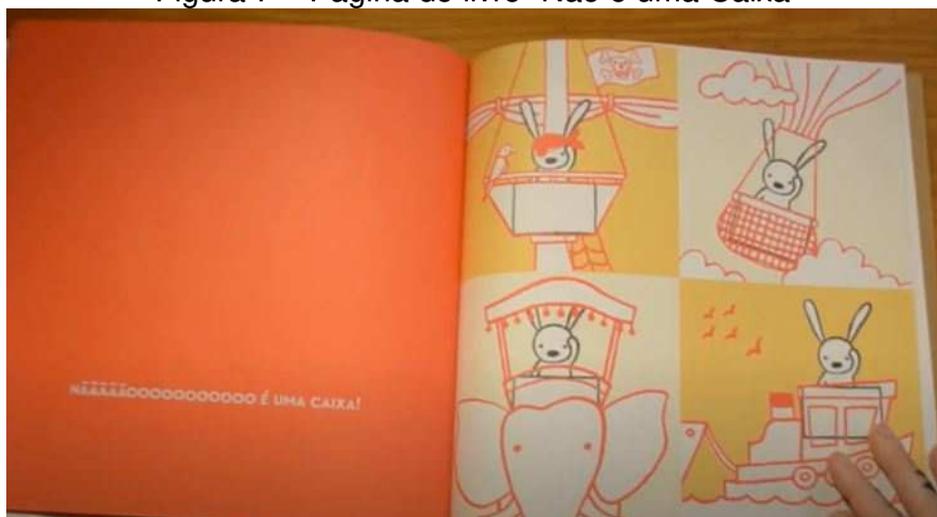
¹³ As imagens retiradas das histórias infantis foram selecionadas pela pesquisadora. Os resumos das histórias apresentados nas seções de apresentação de dados também foram elaborados pela pesquisadora, que leu todas as obras citadas em versões digitais. Por serem digitais, as páginas dos livros não são numeradas e, por isso, não será utilizada a paginação desse material.

Outro gênero que a professora Perpétua sugere é o convite de aniversário. Ela não traz uma proposta de atividade. Ela registra que, quando algum aluno traz o seu convite, ela aproveita para produzir um convite ou preencher os dados em conjunto com a turma. Além disso, quando há algum comunicado para os pais, a professora faz a leitura com a turma, questionando sobre o assunto, a quem se destina, quem o escreveu etc. Segundo Perpétua, também são produzidos comunicados com a turma, referentes a situações que ocorrem em aula.

Dando continuidade à apresentação dos dados sobre letramento, as professoras Hortênsia e Gardênia realizaram todas as atividades em dupla. No texto escrito por elas no Módulo 1, afirmam que “muito antes de compreender o sistema de escrita, a criança cria hipóteses e formula ideias sobre a escrita”. Segundo essas docentes, as práticas sociais das crianças não podem mais ser ignoradas pela escola.

A proposta de atividade trazida por elas nesse mesmo módulo é realizada com uma caixa de papelão. Elas sugerem que sejam feitas perguntas sobre a origem e utilização do objeto. Os alunos assistem a um vídeo no qual é lido o livro “Não é uma caixa”, de Antoinette Portis. Na história, são feitas perguntas como “o que você está fazendo nessa caixa?” e, para todas as perguntas, a resposta é “não é uma caixa”, pois a criança está sempre imaginando que a caixa é outro objeto, conforme representado na Figura 7.

Figura 7 – Página do livro “Não é uma Caixa”



Fonte: Portis (2012).

A partir do livro, sugere-se uma dramatização, por meio de mímicas sobre o que pode ser feito com a caixa. Depois, os alunos desenhariam um objeto a partir da caixa, para os seus colegas adivinharem.

Recomenda-se que as crianças façam também uma lista com os objetos apresentados na história. Então, a professora perguntaria se os alunos conhecem uma lista e, se sim, de onde. Posteriormente, indica-se que sejam lembrados fatos da história para auxiliarem na elaboração escrita da lista. O gênero lista também é citado nas atividades das professoras Hortênsia e Gardênia, cujos dados são compartilhados a seguir.

Seguindo com os dados da pesquisa, trazem-se as professoras Cinerária e Cíclame, que realizaram as atividades do Módulo 1 em dupla. Inicialmente, elas afirmaram que é possível aplicar práticas de letramento em sala de aula, sejam elas valorizadas ou não valorizadas. Elas também afirmaram que “letramento é uma prática de multiculturalidade”.

Na atividade enviada por elas, é proposto que os alunos criem um dado com palavras relacionadas ao meio ambiente. Eles devem elaborar uma frase com cada palavra e, posteriormente, orienta-se que seja escrito um texto coletivo sobre o tema.

Líria e Magnólia também realizaram as atividades do Módulo 1 em dupla. Elas afirmam que é possível levar o letramento para as salas de aula. Como opção para isso, organizaram um cantinho da leitura com diversos gêneros textuais, onde acontece a leitura deleite com os alunos diariamente.

Como atividade sobre o tema meio ambiente, as docentes sugerem um trabalho com o vídeo da Turma da Mônica chamado “Um plano para salvar o planeta”¹⁴, no qual os integrantes da turma falam sobre os problemas enfrentados pelo planeta e sobre soluções para resolvê-los. No vídeo, os personagens mencionam como solução para os problemas os três Rs (reduzir, reutilizar e reciclar). Sobre esse assunto, inicialmente, propõe-se uma atividade oral para ver quais são os conhecimentos prévios dos alunos. Depois, uma atividade de escrita coletiva com ações que podem ser realizadas. Na sequência, indica-se uma atividade de escrita espontânea e ilustrada, na qual os alunos devem pensar, escrever e desenhar uma atitude prática para ser realizada em casa.

Como atividade concreta, as professoras propõem a criação da patrulha do meio ambiente. As crianças atuam na escola como fiscais de separação do lixo, limpeza etc. e teriam um mascote para representá-las. Como tarefa extraclasse, em

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-VP5NEnkyl>

família, elas poderiam desenhar, fazer cartaz, foto ou vídeo com ações diárias para salvar o planeta.

A professora, cujos dados são considerados na sequência, é Gérbera. Em seu texto inicial, ela afirma que a alfabetização é desencadeada por prática de letramento. Ela diz ainda que indivíduos com baixos níveis de letramento têm a oportunidade de vivenciar tais práticas na escola, no início de sua alfabetização.

A atividade recomendada por essa professora diz respeito à fábula “A cigarra e a formiga”, atribuída a Esopo e recontada por Jean de La Fontaine em francês. A fábula conta a história de uma cigarra que só pensa em aproveitar o verão para se divertir, enquanto a formiga trabalha arduamente para guardar alimentos para o inverno. Quando o frio chega, a cigarra pede ajuda para a formiga, pois está com fome e com frio.

Gérbera propõe que seja feita a distribuição do texto da fábula com imagens. Depois, sugere que sejam realizados questionamentos sobre a história e representados os elementos da narrativa com recortes. Posteriormente, indica a construção de uma fábula coletiva, com perguntas de apoio.

Seguindo com a lista de professores, Tulipa, ao falar sobre letramento, diz acreditar que é sempre possível trazer o letramento para a sala de aula e para o processo de alfabetização, pois, mesmo em uma realidade como a que ela trabalha, na qual as pessoas são muito humildes e a escola não tem muitos recursos tecnológicos, ainda assim as possibilidades são imensas, basta ter interesse.

Como atividade sobre letramento, Tulipa propõe uma tarefa de escrita coletiva, dizendo que antes de iniciá-la, deve-se perguntar aos alunos: “Por que estamos escrevendo? Para quem? E o quê?”. Como exemplo, ela cita a amarelinha e perguntas para os alunos como “Por quê?”, para lembrá-los das regras e ensinar para alguém. “Para quem?” Para outra turma. “O quê?” Então, o jogo é explicado. Ela afirma que a escrita coletiva é o primeiro passo para as crianças que precisam de um modelo, além de ser um momento de intervenção. Tulipa diz que: “Podemos por exemplo, chamar um pré-silábico para identificar a letra inicial de uma palavra, um silábico para contar as sílabas e depois as letras de uma palavra, pedir para um alfabético ajudar a escrever uma frase, circular uma palavra”. Ela complementa que é possível chamar um aluno “maior” para pontuar, fazer a letra maiúscula, circular as palavras que estão sendo estudadas, verificando a ortografia e revisando-a.

O professor Alisso, dando sequência à lista de professores, em relação ao letramento, afirmou que os conhecimentos da criança sobre o alfabeto precisam ser construídos/reconstruídos de forma sistemática, “mas sempre alinhados em contexto de letramento, para que sejam significativos e úteis para a criança, de forma que ela se torne uma leitora crítica e cidadã”.

Como atividade sobre letramento, o professor sugere a história da “Chapeuzinho Vermelho”, versão musical de João de Barro, com a música “Pela estrada afora”. Na proposta, o professor explica para as crianças o que são discos de vinil; apresenta o livro com a história; questiona o contexto da história e reconta a história com a ajuda dos alunos; enumera e pinta as cenas; e apresenta uma discussão sobre o que é um conto de fadas. Depois, recomenda a entrega de uma folha para as crianças dobrarem ao meio, em formato de livro. Nela, são coladas cenas, uma em cada folha. Alisso indica também a criação de texto coletivo e a leitura em grupo. No final, planeja a encenação da história.

A professora Prímula, ao falar sobre trabalho com a leitura como conteúdo, propõe que sejam desenvolvidas estratégias e verificados os conhecimentos prévios e de pesquisa sobre o tema abordado, a fim de que o aluno possa participar questionar, aprofundar e reconhecer a estrutura, a finalidade, a situação e a localização das informações, relacionando o texto e o contexto.

Como atividade, a professora propõe um trabalho, a partir de uma música dramatizada. Trata-se da música da Xuxa e de Vanessa Nunes Alves, chamada “A história da cabana”.

Na cabana da floresta
Morava uma linda garotinha
Um coelhinho bateu na porta pedindo ajuda:
Socorro, socorro, por favor estou fugindo do caçador!
Coelhinho pode entrar, que eu vou te salvar.

Tudo começaria com uma brincadeira de roda e dentre os alunos seriam escolhidos os personagens: coelho, garotinha e caçador. O restante da turma representaria a cabana onde a garotinha vive. Então, a história seria dramatizada. Também podem ser utilizados recursos como vídeos com música.

Em uma folha entregue aos alunos, há a proposta de trabalho com localização de nomes de figuras; formação de palavras e número de letras; construção silábica e organização para construir palavra; autoditado, que, nesse caso, é a nomeação de figuras que são parte da história. A professora também propõe uma ilustração da

história e reflexão da turma sobre os porquês: “Por que a garotinha salvou o coelho e por que o coelho estava fugindo?” A docente sugere também que seja assistido ao vídeo “História da cabana”¹⁵, produzido pela equipe da Xuxa, que apresenta uma encenação da música, com o coelho e a menina.

A professora Girassol, cujas informações são consideradas na sequência, trouxe uma definição de letramento conectada às práticas sociais dos alunos. Segundo Girassol, professores e alunos têm que mudar a postura e a forma de entendimento do letramento, “mudar a forma de olhar e ver o aluno”, pois os professores olham para os alunos, mas não os veem de fato. Ela afirma que a escola só valoriza o que ela ensina, não considerando o contexto do aluno, no qual práticas de letramento envolvem diferentes culturas e contextos culturais.

Como atividade relacionada ao letramento, ela sugere um trabalho com a música “O sanfoneiro só tocava isso”, da banda Suricato. A música trata de um baile na roça, no qual o sanfoneiro “só tocava isso”. A palavra “isso” se refere a um som de rock agitado. A professora perguntaria para a turma se alguém já tinha ouvido a música. Se sim, perguntaria onde e quando. Ela sugere que os alunos contem a história da música com suas palavras, tendo o professor como escriba. Ao terminar, o texto seria relido e ajustes seriam feitos. No final, indica-se pesquisa de palavras estranhas no dicionário, já que a música traz palavras como “reboliço” e “enguicho”.

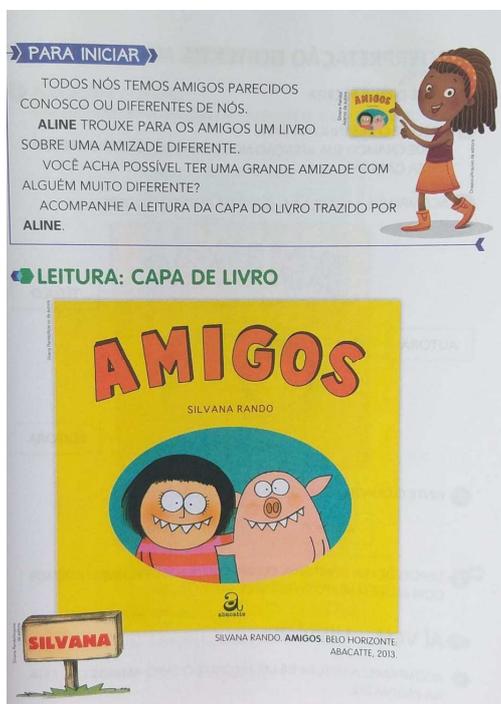
Seguindo com a apresentação das informações trazidas pelos docentes, a professora Peônia diz que acredita que ela já alfabetiza letrando. Ela afirma estar de acordo com Magda Soares, pois sempre que trabalha com uma história, ela chama a atenção para o título, identifica personagens, reconta e discute a história com os alunos, faz perguntas de interpretação e usa essa mesma história como base para uma atividade de alfabetização. Ela diz que faz pouco trabalho com música e vídeo como objetos de leitura e de escrita. Peônia diz usar música e vídeo apenas como incentivo, alegando não ter se dado conta de os utilizar como instrumentos de leitura. Ela afirma que vai rever essa prática e explorar diferentes linguagens.

Como atividade, ela recomenda um trabalho com o gênero capa de livro, conforme livro didático de Língua Portuguesa (TRINCONI *et al.*, 2017). O nome da história da capa é “Amigos”. Por isso, no início da atividade a professora perguntaria: “Você tem amigos? Como eles se chamam?” Depois, os alunos desenhariam a si

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NVu2P9xzTM8>

mesmos com seus amigos em uma folha. É nesse momento que eles iriam para o livro realizar a atividade, que está representada na Figura 8.

Figura 8 - Atividade sobre capa de livro



Fonte: Trinconi *et al.* (2017, p. 25).

A atividade do livro pede que os alunos observem a capa e digam o que chamou a sua atenção sobre os amigos representados. Depois, eles devem identificar o título, a autora e a editora. Sugere-se também que os alunos conversem sobre possibilidades de amizade com alguém muito diferente.

A professora também propõe que seja assistido ao vídeo “Valeu amigo”¹⁶, questionando sobre o material. Em seguida, ela perguntaria para os alunos e escreveria no quadro os nomes de seus melhores amigos. Eles procurariam no quadro e escreveriam o nome de seu amigo no desenho feito por eles. Também é proposto que eles procurem letras em jornais e revistas para fazerem uma colagem com o mesmo nome; que eles construam o livro das vogais usando como capa o seu desenho; e que seja oferecido, para cada vogal, diferentes atividades em folhas separadas para, depois, montar o livro.

Dando sequência a essa apresentação, chega-se às professoras Rosa e Torênia. Elas afirmaram que todos os dias trabalham “leituras de várias formas,

¹⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mOW_Gt4cJog

mostrando e buscando nos alunos o que já sabem e o que ainda precisam buscar para conseguir compreender o mundo que os cerca”. A partir dessa afirmação, observa-se que as docentes consideram o contexto do aluno ao trazerem materiais para as suas aulas.

A atividade sobre letramento proposta por elas parte do livro “Rino o rude”, de Jeanne Willis, que conta a história de um rinoceronte que é rude, mas que, a partir de alguns acontecimentos, se torna, segundo a autora do livro, fino. Rosa e Torênia sugerem como atividades que sejam trocadas ideias sobre o comportamento do personagem. Depois, que seja realizado um trabalho de escrita coletiva sobre comportamentos positivos e negativos, separando o que é considerado comportamento bom e o que não é. Os alunos devem registrar essas informações no caderno. Para finalizar, pede-se que as crianças desenhem o Rino antes, quando era rude, e, depois, quando se tornou fino.

A professora Verbena, outra docente participante, em sua reflexão sobre letramento, inicia o seu texto com a pergunta “ler para quê?” Segundo ela, a leitura precisa ser objeto de reflexão em sala de aula, do mesmo modo que se deve levar os alunos a perceberem não só as intenções dos textos lidos, mas o fato de que diferentes intenções implicam diferentes formas de escrita, utilizando diferentes gêneros textuais. Ela complementa que letramento é resultado do ensinar e do aprender a ler e a escrever, assim como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais que são parte das vidas dos alunos.

Como proposta de atividade sobre letramento, a docente não apresenta uma atividade completa, mas lista algumas opções como: compreensão de histórias; interpretação de bilhete; representação, dramatização ou desenho; exploração de textos: histórias, poemas, músicas; exploração de imagens; exploração de livros ou filmes: capa, autor, onde se passa, personagens etc.; descrição de uma parte do livro ou filme etc.

Violeta, assim como grande parte dos docentes que fazem parte desta pesquisa, destacou a importância de evidenciar “as práticas de letramento da cultura local, valorizando diferentes contextos sociais”. Ela também diz que a criança deve compreender o que lê, aplicando as suas habilidades no contexto de comunicação social onde ela vive e que “a função social da leitura deve ser considerada, durante as interações com os alunos e, por isso, devem ser propostos exercícios de produção

escrita e prática de oralidade, devidamente integrados, a fim de capacitá-los para a integração social e para o exercício da cidadania”.

Como atividade, ela sugere o gênero fábula, iniciando com perguntas como: se conhecem uma fábula e quais tipos de personagens ela tem, para despertar o conhecimento prévio dos alunos. Ela afirma que, como o gênero deve ser preferencialmente conhecido para as crianças, a história pode ter sido trabalhada anteriormente ou apresentada no dia da aula.

A professora escolhe abordar a fábula “A cigarra e a formiga”, atribuída a Esopo e recontada por Jean de La Fontaine em francês, assim como a professora Gérbera, anteriormente referida. Inicialmente, pode ser feita a contação da história ou reprodução de vídeo com a história, para que os alunos vejam como é o gênero. Depois, é orientada a distribuição do texto escrito, contendo imagens da história, para leitura, conforme o nível dos alunos. Também são sugeridos questionamentos sobre a história, para interpretação.

Lavanda e Lótus, sobre letramento, afirmam: “eis a tarefa de letrar e ser letrado: construir e construir-se na leitura e na escrita a partir de referenciais apreendidos no âmbito social”. Como atividade, as mesmas professoras sugerem a distribuição de três imagens da Turma da Mônica, que podem ser colocadas em sequência. Os alunos devem relatar o que entendem de cada imagem. A partir das imagens, a professora escreveria no quadro a história criada coletivamente, com um título. No dia seguinte, a docente entregaria impressa a história criada, trabalhando com as personagens, com interpretação, compreensão e fatos temporais da história.

A professora Margarida, ao falar sobre letramento, afirma que “uma criança letrada é aquela que tem contato com os distintos usos de escrita na sociedade”. Segundo ela, “isso começa muito antes da alfabetização, quando ela começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social”.

A atividade proposta por Margarida se chama “Brincando com parlendas”, a qual foi retirada do site “Nova Escola”¹⁷. A atividade conta com decodificação, exercício de fluência de leitura e segmentação de palavras. As tarefas iniciam com quebra cabeças de parlendas escritas, que devem ser montados para que o texto seja lido. Depois, as parlendas devem ser copiadas pelas crianças.

¹⁷ Disponível em: <https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/1ano/lingua-portuguesa/brincando-com-parlendas/2689>

Na sequência, a professora Íris apresenta uma visão inversa à de todas as demais docentes. Ela acredita que a educação deve avançar em estudos que vão além dos conceitos de letramento e alfabetização.

Como proposta de exercício, a professora traz a imagem de um pato para perguntar se os alunos sabem a que música se refere. A música a ser utilizada para a atividade é “O pato pateta”, de Toquinho, a qual é ouvida, combinando gestos e som de pato. Depois, indica-se a leitura da letra, separação das linhas da letra e é sugerido que os alunos circulem algumas palavras. Também podem ser trabalhadas expressões como “criou um galo” e é solicitado que os alunos recriem a história representada na música com imagens. Outras tarefas envolvem escrita coletiva e trabalho com boquinhos representando sons.

Para retomar o que foi exposto, o Quadro 6 apresenta, de forma resumida, o material utilizado e o enfoque de cada docente na atividade 2 do Módulo 1.

Quadro 6 - Resumo das atividades realizadas na atividade 2 do Módulo 1

Docentes	Material utilizado	Enfoque
Amarílis e Azaleia	Livro “Um amor de família” (Ziraldo)	Família e amor
Moreia	Música “Gente tem sobrenome” (Toquinho)	Família
Begônia	Livro “Fogo no céu” (Mary e Eliardo França)	São João/ festa junina
Jacinta	Música “Festa de São João” (Hélio Ziskind)	Receitas para festa junina
Calêndula, Camélia e Cravina	Livro “Lúcia já vou indo” (Maria Heloísa Penteado)	Atraso e festa
Perpétua	Não sugere material específico.	Receitas, convites e comunicados para os pais
Hortênsia e Gardênia	Livro “Não é uma caixa” (Antoinette Portis)	Criatividade com caixa de papelão e lista
Cinerária e Cíclame	Dado com palavras sobre meio ambiente	Meio ambiente
Líria e Magnólia	Vídeo “Um plano para salvar o planeta” (Turma da Mônica)	Meio ambiente
Gérbera	Fábula “A cigarra e a formiga” (Escopo)	Não específica.
Tulipa	Não utiliza.	Instruções para o jogo da Amarelinha
Alisso	Música “Pela estrada afora” (João de Barro)	Conhecimento sobre discos de vinil e sobre a história da “Chapeuzinho vermelho”
Prímula	Música “A história da cabana” (Xuxa)	Encenação da música
Girassol	Música “O sanfoneiro só tocava isso” (Suricato)	Não específica.
Peônia	Capa do livro “Amigos” (TRINCONI et al., 2017); Vídeo “Valeu, amigo”	Amizade
Rosa e Torênia	Livro “Rino, o rude” (Jeanne Willis)	Cordialidade
Verbena	Sugeriu o uso de receitas, bilhetes, histórias etc.	Não específica
Violeta	Fábula “A cigarra e a formiga” (Escopo)	A importância ou não de querer tirar vantagem de algo
Lavanda e Lótus	Imagens da Turma da Mônica	Não específica.
Margarida	Material didático “Brincando com parlendas” (site Nova Escola)	Parlenda
Íris	Música “O pato pateta” (Toquinho)	Boquinhos representando sons da música

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Verifica-se, por meio dos dados expostos no Quadro 6, que os professores apresentaram propostas de atividades de letramento utilizando-se de diversos gêneros. Em sua maioria, envolvem histórias infantis, representadas, principalmente, por livros, músicas, fábulas e vídeos. Os enfoques são, em geral, parte do cotidiano infantil, buscando desenvolver a personalidade, o senso de responsabilidade ou preparando as crianças para o exercício da cidadania.

Após explicitar os registros sobre a compreensão de letramento e propostas dos docentes a partir do Módulo 1, são apresentadas informações provenientes do terceiro módulo de formação.

5.2 Terceiro módulo de formação continuada de 2020: análise de excertos sobre letramento¹⁸

Neste item, é apresentado o que os professores ou grupos escreveram em relação a 20 excertos (Apêndice B) selecionados pela pesquisadora dos textos sobre letramento entregues pelos docentes em tarefa do Módulo 1. Os professores, no Módulo 3, receberam esses excertos, para lê-los, escolher os que mais os interessassem e opinar sobre os trechos escolhidos.

Considerando a compreensão dos alunos em relação ao que leem, verificam-se as escritas de Camélia, Cíclame, Hortênsia e Gardênia, Girassol, Alisso, Margarida, Prímula, Torênia, Violeta e, por fim, Tulipa. Todos estão indicados na sequência.

A professora Camélia, sobre alfabetização e letramento, registra que, “enquanto um ensina ler e a escrever, o outro serve para mostrar e encaminhar onde usamos a leitura e a escrita na prática, ou seja, onde será usada e como”. Complementando essa fala, Cíclame, ao falar sobre letramento, argumenta que educar não é algo estático, o professor trabalha “com algo vivo, que se transforma o tempo todo, e essa construção e troca de saberes entre o educador e o educando faz com que o processo todo tenha sentido”.

Hortênsia e Gardênia afirmam que “os processos de alfabetização e letramento eficientes e responsáveis são as bases fundamentais que proporcionarão aos alunos as ferramentas necessárias para a participação ativa em sociedade”. Elas também afirmam que esses processos tornam os alunos capazes de ir atrás de informações, compreendendo-as, estabelecendo relações, elaborando suas hipóteses e opiniões e tomando decisões de forma autônoma e livre.

Conforme Alisso, “o aluno não entende o que lê”. O professor também se manifesta sobre “parcerias entre escola/universidade para, através da pesquisa, entendermos melhor como a criança aprende e como podemos intervir de forma mais

¹⁸ Usam-se aspas para citações fiéis dos docentes participantes. Os demais trechos são registros feitos pela pesquisadora a partir do mesmo material escrito enviado para o Módulo 3.

eficaz para que possamos formar leitores competentes e atuantes no meio social em que estão inseridos”.

Prímula apresenta seu material escrito com assunto semelhante ao do trecho inicial do texto do professor Alisso. Segundo ela, a expressão “lê tudo, mas não sabe o que está escrito” sempre se fez presente na realidade dos anos iniciais. Segundo a docente, a alfabetização é um ciclo que se estende pelos três primeiros anos no Ensino Fundamental. Nesse ciclo, Prímula afirma que a criança aprende e aplica o sistema de escrita alfabética. Caso isso não ocorra, conforme a professora, a criança não evoluirá para a etapa do letramento. Prímula encerra reiterando a importância da função social da alfabetização, que não se encerra em si mesma, não existe apenas para a leitura de contos e histórias, mas para ser utilizada no contexto social e pessoal.

Margarida apresenta a importância do trabalho do professor na construção do sujeito leitor. Segundo a docente, “a atuação do professor na formação de leitores é muito importante, é preciso que ele se apresente como leitor, que os alunos vejam seu professor envolvido com a leitura e o que se conquista através dela, mostrando a importância no desenvolvimento intelectual, crítico e criativo do aluno”.

Torênia, em relação ao papel da escola, escreve que a instituição tem que se adaptar para atender às necessidades de leitura e de escrita dos alunos, inovando e construindo estratégias. Segundo ela, “contamos com uma literatura riquíssima para nos auxiliar, uma infinidade de gêneros textuais para fazer com que as crianças aprendam, mas acima de tudo, descubram um novo mundo”.

Conforme Violeta, “letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita. É entender quem a gente é e descobrir quem podemos ser”. Sobre esse trecho ela afirma que, ao valorizar e conceituar, originalmente, o sentido do termo letramento, esse vocábulo “descreve o processo de descoberta do mundo letrado, que transita pelo autoconhecimento e pelo conhecimento de mundo”. A docente complementa que, nesta fase da infância, “a criança descobre, com curiosidade, a si mesma, sobre os seus interesses, sobre sua realidade, desvendando o significado e os sons das letras, das palavras, em tudo que vê, por onde passa, com brilho no olhar”.

O registro de Tulipa parece complementar a ideia apresentada por Violeta. Ela percebe “a ampliação do conceito de letramento e a importância do planejamento, da intencionalidade e da mediação para que aconteça”. Em seu texto, Tulipa faz menção ao fato de que outros docentes entendem a importância de contextualizar, trazer o conteúdo para a realidade dos alunos, aproveitando seus conhecimentos prévios.

Ainda em relação ao Módulo 3, outros professores focaram seu material escrito mais especificamente no letramento que a criança traz de seu contexto, letramento cujas práticas são muitas vezes anteriores à escola. Conforme Begônia, quanto mais for estimulado o ambiente letrado “em casa, na família, na vida da criança, muito mais facilmente essa criança irá se apropriar de leitura e da escrita. O mundo das letras está por tudo [...]”. De acordo com Gérbera, desde cedo, as crianças têm contato com a leitura, por meio de diversos canais. Contudo, segundo Calêndula, muitas vezes esse contato pode ser pobre.

Magnólia afirma que quem é alfabetizado sabe ler, mas está pouco habituado a usar essa habilidade em seu cotidiano. Ela sugere que os professores se aprofundem nos conhecimentos sobre letramento, para que ele de fato ocorra nas práticas pedagógicas. Para isso, a escola deve estar recheada de bons livros e diversos gêneros textuais, para que os alunos, conforme Jacinta, conheçam mundos diferentes, trazendo para a sala de aula a poesia, a música, a informação etc. Além do mais, segundo Perpétua, “o letramento que a criança traz consigo deve ser usado para tornar o processo de alfabetização significativo, real, de uso concreto”, de acordo com a sua realidade.

Verifica-se que a grande maioria dos docentes se referiu às duas grandes classificações estabelecidas por esta pesquisadora para este item, referente ao Módulo 3: compreensão dos alunos sobre a leitura e experiências com práticas de letramento em seus contextos, que podem ser anteriores à escola. As professoras Íris e Peônia, por sua vez, se referiram à importância do ensino do sistema de escrita alfabética.

Concluindo a lista de docentes, em relação à atividade do Módulo 3, Líria e Moreia abordaram o uso de tecnologias em sala de aula, assunto que vai além dos limites desta tese. Lavanda e Lótus afirmaram que o professor tem uma tarefa importante e deve buscar estratégias para realizá-la. Verbena não enviou resposta para a tarefa. Amarílis, Azaleia e Rosa fizeram referência à pandemia da COVID-19, devido ao momento que elas estavam vivenciando. Como esses registros não contemplam o tema em foco, não serão consideradas para análise.

Ainda com relação aos dados da pesquisa, a próxima seção refere-se ao que foi produzido a partir da realização do Módulo 5, sobre letramento literário.

5.3 Quinto módulo de formação continuada de 2020: atividades sobre letramento literário

Neste item, são apresentados os dados gerados a partir do último módulo de formação de 2020. O tema letramento literário, conforme mencionado, partiu dos próprios docentes e tem relação direta com a apropriação da leitura e da escrita, alvo desta tese. Verifica-se que alguns dos docentes trouxeram atividades de estímulo à leitura que podem ser realizadas de forma coletiva, por todos os alunos e professores da escola, sem a seleção de livro específico. Outros apresentaram propostas para serem realizadas pelos alunos dentro de suas turmas, selecionando livros específicos e propondo atividades sobre os assuntos abordados nas obras.

Inicialmente, são apresentados os dados enviados pelas professoras Azaleia, Cravina, Peônia e Violeta, que trouxeram exemplos de ações coletivas para serem realizadas por toda a comunidade escolar. Azaleia e Cravina apresentaram a mesma proposta, que destina dez minutos diários, durante o período de aula, à leitura por todos. Peônia comentou sobre uma ação que ela vem realizando, na qual, uma vez na semana, um grupo de alunos fica responsável por expor livros e entregar saquinhos para os colegas levarem livros para lerem em casa.

A professora Violeta sugere a “Ciranda da leitura”, disponível no “Portal do Professor”¹⁹, e depois um trabalho com os livros lidos. É uma proposta de duração mais longa, em torno de 12 aulas de 30 minutos, que trabalha em consonância com os preceitos do PNAIC.

Além das ações de letramento literário mais abrangentes, como as expostas, verifica-se que diversos docentes se preocuparam em trazer um sentido para as leituras, abordando assuntos relacionados com o preparo das crianças para o exercício da cidadania e para a sua vida social. Como exemplos, há os assuntos propostos pelas professoras Íris, Tulipa e Líria.

Íris trouxe a história “O camelo, o burro e a água”, de Sérgio Merli, que trata do consumo consciente da água, representada por um burro, que não economiza água para nada, e por um camelo, que gasta água de forma responsável. A atividade recomendada consiste na observação da capa, perguntas de assinalar com imagens

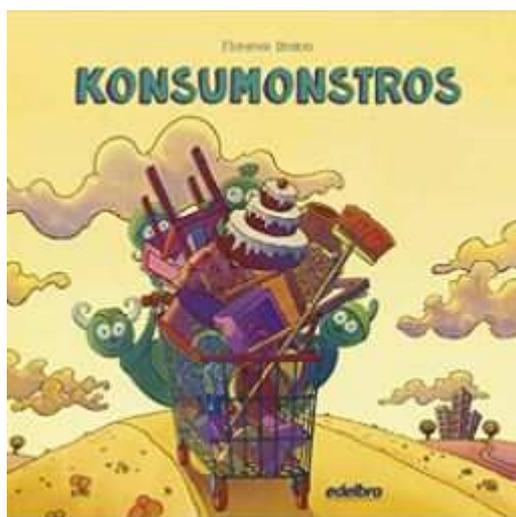
¹⁹ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=51138>

do livro, relacionadas com o consumo da água, jogo com sílabas, produção de “dedoche” (fantoche para dedos) e de dobradura da casa que consta na história.

A professora Tulipa trabalhou com o livro “Konsumonstros”, de Florence Breton, que conta a história de monstros que vivem em uma cidade feita de retângulos empilhados. Um dia, eles inventam a roda e não sabem o que fazer com ela. Colocam um cesto de metal em cima e descobrem o carrinho de supermercado. Eles são muito consumistas e acumulam lixo. No fim, o livro mostra como eles são felizes ao voltarem para casa e ver todas as suas coisas acumuladas. A história termina com a frase: “Como é boa a vida de um Konsumonstro”.

Antes da leitura, a professora sugere conversar com as crianças e ver o que elas imaginam sobre o livro, a partir do título, e, na sequência, registrar no quadro. Depois, propõe-se a apresentação da capa (Figura 9) e pergunta-se o que eles pensam a partir da imagem, que demonstra nitidamente os monstros consumistas.

Figura 9 – Capa do livro “Konsumonstros”



Fonte: Breton (2015).

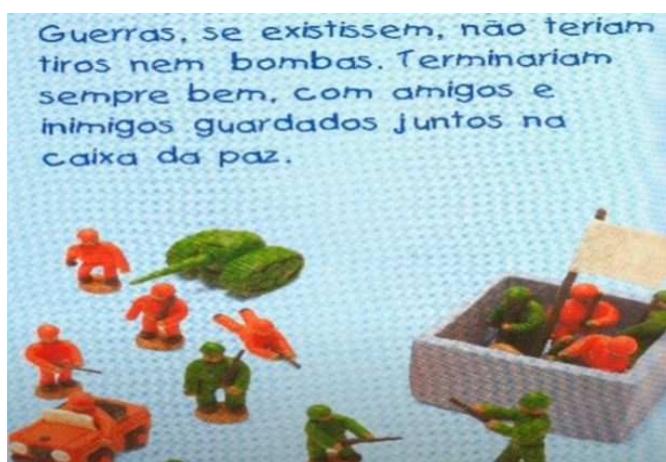
É sugerida a leitura e a retomada das hipóteses registradas no quadro, comparando-as com a história. Também é proposto que sejam discutidos acontecimentos do livro, relacionando-os com a realidade. A docente sugere que sejam abordadas questões como consumo, sustentabilidade, resíduos, educação financeira etc.

Ela também sugere atividades como mostrar uma cena do livro e pedir que os alunos escrevam uma lista de coisas que eles veem ou elaborem frases sobre os acontecimentos. Para alunos “maiores”, ela sugere a escrita de uma carta aos

Konsumonstros, explicando como eles podem viver de forma diferente e como pode haver problemas com excesso de resíduos, dando ideias sobre sustentabilidade, uso do dinheiro etc.

A professora Líria propõe atividades a partir do livro “Se a criança governasse o mundo”, de Marcelo Xavier. A história trata de aspectos que seriam diferentes se o mundo fosse governado por uma criança. Por exemplo, nas guerras, não haveria mais tiros em bombas; não haveria mais fome, pois, a alimentação seria grama e areia etc. A Figura 10 representa uma página do livro, para ilustrar o propósito da história.

Figura 10 – Página do livro “Se a criança governasse o mundo”



Fonte: Xavier (2019).

Na atividade, Líria propõe a exploração do título, a realização da leitura e a interpretação do livro por meio de perguntas. Ela também sugere a produção de um texto no qual as crianças se imaginam governando o mundo, uma foto da criança com a sua produção textual e uma exposição no mural da escola, para socializar o material.

Outra parte dos docentes que integraram a formação também realizou trabalhos conectando as histórias com algum aspecto da vida dos alunos. Gérbera e Torênia, por exemplo, abordaram assuntos afetivos e relacionados ao tema sentimento.

A professora Gérbera trouxe uma atividade relacionada ao livro “Margarida friorenta”, de Fernanda Lopes de Almeida, que conta a história de uma margarida que estava sempre tremendo de frio. Uma menina tentou aquecê-la de várias formas, até que a abraçou e a beijou, o que a aqueceu imediatamente.

A proposta de atividade inicial consiste em questionamentos sobre o título, observação da capa do livro e previsões sobre a história. Para a contação da história,

indica-se a utilização de recursos como margarida e borboleta de nylon. Sugere-se indagações sobre a história, como, por exemplo, sobre o frio de margarida, sobre como nem tudo se cura com coisas materiais. Há outras ações que podem ser realizadas, como abraçar um colega e pensar em não fazer ao outro o que não queremos que façam conosco. É também proposta a realização do desenho de uma margarida ou de um coração gigante, onde são escritas coisas boas dentro e coisas ruins fora.

A professora Torênia trouxe uma atividade com o livro “Qual é a cor do amor?”, de Linda Strachan, que conta a história de um elefantinho que pergunta para vários animais “qual é a cor do amor?” e cada um deles diz que é uma cor diferente. O elefantinho se cansa e vai conversar com a sua mãe, que diz que o amor tem todas as cores, que quando tem amor, não importa a cor.

A professora propõe que se peça que cada aluno escreva do seu jeito como o elefante descobriu a cor do amor, representando o final da história com um desenho. Também são indicadas atividades de associar animais e cores; produção de cartela de bingo; sequência dos personagens na história, escrevendo seus nomes; e verificação da quantidade de patas dos animais.

Verifica-se que vários outros docentes também buscam conectar o assunto abordado na história selecionada com situações das vidas das crianças. Esse é o caso dos professores Calêndula, Margarida, Begônia, Camélia, Cinerária, Girassol, Magnólia, Alisso, Lótus, Perpétua, Rosa e Verbena.

As professoras Calêndula e Margarida, que não estavam trabalhando em dupla, trouxeram, coincidentemente, a atividade Circuito Literário²⁰, do site Nova Escola. Nessa atividade, os alunos passam por cinco pontos na sala de aula e, em cada um, realizam uma atividade. Este exemplo é uma proposta de trabalho a ser realizado com a história da Chapeuzinho Vermelho em diferentes versões.

De acordo com essa sugestão, na primeira parada, os alunos têm contato com a versão da obra dos irmãos Grimm, exploram a capa do livro, falas, entonações e realizam uma encenação. Na segunda parada, eles trabalham com a versão da obra de Braguinha, com as músicas “Pela estrada afora” e “Lobo Mau”. Os alunos veem a constituição dos versos e sua organização em tiras. Na terceira parada, é trabalhada a obra “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque. São verificadas as semelhanças e

²⁰ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11836/blog-alfabetizacao-circuito-literario-uma-mesma-historia-de-diferentes-manieras>

as diferenças com a obra Chapeuzinho Vermelho original. Os alunos trabalham com hipóteses sobre o que pode ter acontecido com o lobo.

Na quarta parada, é trabalhada uma tira em quadrinhos da Turma da Mônica, também chamada de “Chapeuzinho Amarelo”, de Maurício de Souza. Há uma leitura compartilhada da tira, e os alunos são orientados a desenvolver a atividade, considerando o que havia na cesta, que foi devorada pela Magali. A quinta e última parada aborda o livro “Quando o lobo tem fome”, de Christine Naumann. Nesse momento, propõe-se a escrita de uma carta de amor do lobo para a sua amada. A Figura 11 ilustra as obras utilizadas na atividade “Circuito Literário”.

Figura 11 – Imagens de versões da história “Chapeuzinho Vermelho” utilizadas na atividade “Circuito Literário”



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com imagens das obras referidas na atividade proposta por Calêndula e Margarida.

Seguindo a lista dos docentes, Begônia apresentou uma proposta de atividade a partir do livro “Camila e a volta às aulas”, de Nancy Dalvaux. A história trata sobre as situações que Camila vivencia ao voltar às aulas, como organizar a mochila e o lanche, a ansiedade ao chegar à escola, e a observação de uma criança nova na escola, que não consegue se distanciar de seus pais, dentre outras situações.

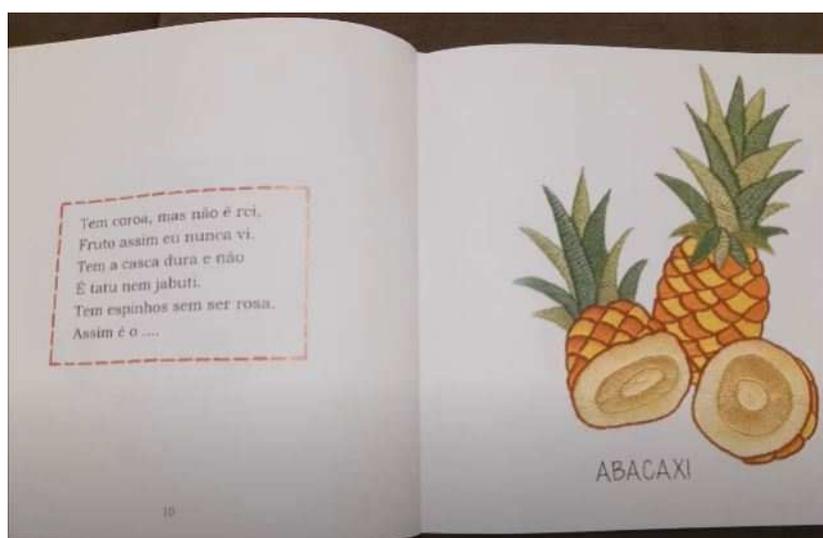
Como exercício, a docente propõe nomear partes de uma figura, preencher texto com palavras faltantes, desenhar objetos solicitados. Begônia também sugere perguntar aos alunos de quem eles mais gostam, listar objetos que vão na mochila, ordenar palavras para formar frases e realizar exercícios de matemática a partir do que as crianças mais gostam de fazer na escola.

A professora Camélia, por sua vez, aborda as histórias “Os três porquinhos”, de Joseph Jacobs, e “A verdadeira história dos três porquinhos”, de Jon Scieszka. A professora propõe questionamentos sobre a veracidade dos fatos das histórias, fazendo os alunos pensarem sobre possíveis hipóteses de acontecimentos que levaram ao final que as histórias tiveram, já que Scieszka apresenta a versão do lobo sobre os fatos.

É sugerido um debate e a produção de um jornal. Propõe-se também que os alunos analisem e reflitam sobre o que leram/ouviram e produzam um jornal com notícias a respeito dos acontecimentos.

A professora Cinerária apresentou uma atividade que ela propôs para o período da pandemia, que foi referente à história “Mamão, melancia, tecido e poesia”, de Fábio Sombra. O livro apresenta frutas tropicais em forma de ilustrações e charadas. Como exemplo, tem-se a charada representada na Figura 12.

Figura 12 – Página do livro “Mamão, melancia, tecido e poesia”



Fonte: Sombra (2013, p. 10).

As tarefas sugeridas são para completar nomes faltantes de frutas e perguntas e respostas para assinalar em Formulário *Google* sobre a capa do livro. Também foi proposta uma atividade com os pais, solicitando que eles contassem uma história sua

para os filhos desenharem. As crianças também deveriam pensar em uma história recente, desenhando algo que gostariam que acontecesse.

A professora Girassol comentou que ainda não havia realizado nenhuma atividade sobre letramento literário desde o início de sua docência, pois ela era nova na rede. Contudo, ela trouxe uma proposta. Na sugestão, ela perguntaria aos alunos seus tipos de leitura favoritos (histórias, parlendas etc.), disponibilizaria um tempo para leitura. Depois, os alunos contariam a história com suas palavras, relacionando o texto com suas vidas. Após a leitura, o aluno diria o que faria de diferente.

A professora Magnólia propôs um trabalho a partir da história da “Branca de neve e os sete anões”, dos Irmãos Grimm. Na sugestão de atividade, são apresentados diferentes livros com a história, com diferentes tipos de letra, uns somente com imagens, outros em lata, em varal etc. É sugerido ainda um chá literário, em que os alunos podem ler e comer. A história é representada por fantoches; é construído um banco de palavras da história que as crianças têm curiosidade em conhecer. É trabalhado com o gênero receita, que é de um bolo de maçã. Há também proposta de dramatização, texto coletivo, festa no castelo, na qual os alunos se caracterizam com acessórios dos personagens, lanche saudável, com destaque para a fruta maçã. Finalizando, a professora recomenda atividades de compreensão da história e alfabetização.

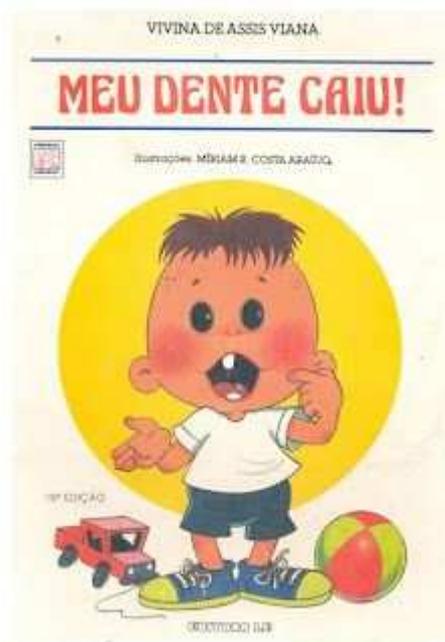
O professor Alisso apresentou proposta de atividade envolvendo a troca dos dentes, vivenciada pelas crianças nessa fase. Inicialmente, é apresentado aos alunos o poema “A Porteirinha”, de Mário Quintana:

Sete anos já fizeste
Quando fui te visitar
Fiquei encantado a olhar
- com o sorriso que me deste -
uma linda porteirinha em teus dentes de rato.
Mas nem deves ficar triste,
Deixa de lado o recato.
Deves até tirar retrato sorrindo assim lindamente.
Fará bem a toda gente!
Num mundo tão mascarado
O sorriso mais sincero é o sorriso desdentado.

Sugere-se que o poema seja apresentado a eles na “hora do conto”, momento semanal com a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola. Depois do contato com o poema, o professor lança propostas de

trabalho a partir da obra “Meu dente caiu!”, de Vivina de Assis Viana. Na Figura 13, está a capa do livro em questão.

Figura 13 – Imagem da capa do livro “Meu dente caiu!”



Fonte: Viana (1986).

O livro conta a história de um menino que se assustou ao perceber que o seu dente estava frouxo. Uma amiga disse para ele jogar o dente no telhado; a sua mãe disse que iria usar o dente para fazer um pingente de colar; outro amigo disse para ele colocar o dente na janela ou embaixo do travesseiro, para a fada do dente pegar. Porém, no dia seguinte, o dente havia sumido e ele não o achou mais. Com o passar do tempo, ele voltou a ficar feliz, pois viu que estava crescendo outro dente no lugar.

A partir dessa obra, as crianças são instigadas a relatarem as suas impressões sobre a história, contextualizando-a com suas próprias vivências em relação à troca dos dentes, suas crenças, medos etc. O professor afirma que o material proveio da página “Ensinando com Carinho”²¹.

A próxima professora, Lótus, sugere um trabalho a partir do livro “Viviana, rainha do pijama”, de Steve Webb, que começa com Viviana pensando em que tipo de pijama os animais usam. Por esse motivo, ela resolve fazer uma festa do pijama para decidir quem tem o pijama mais animal. Ela prepara um convite com seus lápis

²¹ Disponível em: <https://www.ensinandocomcarinho.com.br/2017/03/sequencia-didatica-meu-dente-caiu.html>

de cor e os envia. Os animais convidados respondem ao convite, dizendo que pijamas usariam. Chega o dia da festa e os animais decidem que o melhor pijama é o da Viviana. Destaca-se também que a história é composta por versos que rimam entre si.

A atividade foi preparada para o período da pandemia, para ser realizada de forma remota. A partir da história, a professora prepara um convite para a festa do pijama do 1º ano e o envia para a turma, conforme ilustra a Figura 14.

Figura 14 – Convite para a festa do pijama para turma do 1º ano



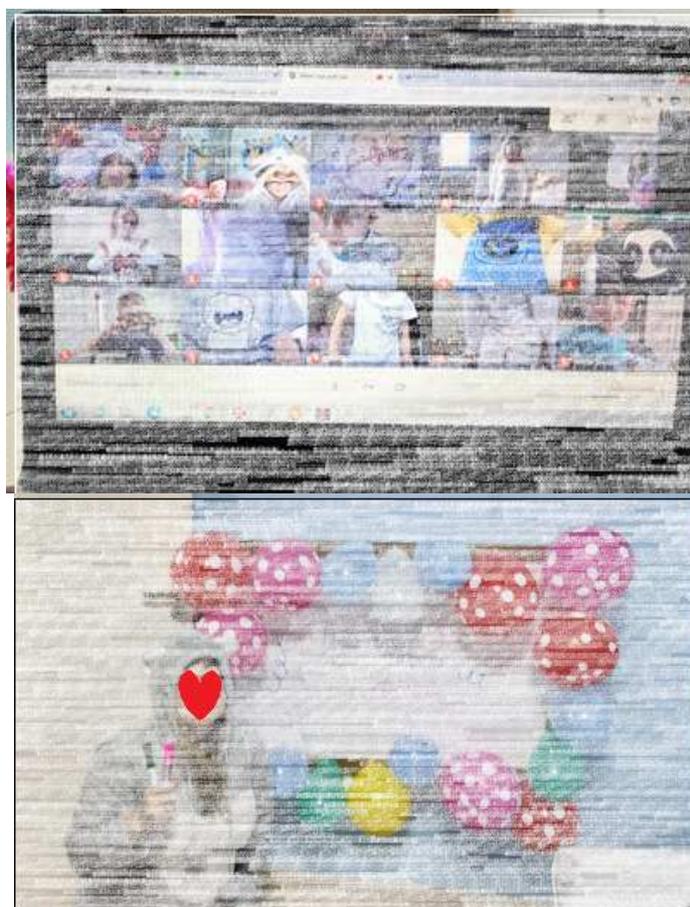
Fonte: Elaborado pela professora Lótus.

A professora encaminha também uma orientação para os pais, solicitando que as crianças vistam um pijama e separem um lanche para comer na hora da festa. Na sequência, a professora envia um quebra-cabeças com a capa do livro, para os alunos montarem, a fim de descobrirem a história a ser contada. Depois, a história é lida e são propostas atividades de caça-palavras, escrita dos nomes em ordem alfabética, construção de seu animal favorito com massa de modelar, escrita de frase sobre o animal escolhido e atividades de completar palavras com letras faltantes. A professora também apresenta os animais com a quantidade de votos recebidos por seu pijama e uma tabela para que seja pintado o número de quadros de acordo com a quantidade de votos. Verifica-se, então, quem teve mais e menos votos ou se houve empate.

No segundo dia da atividade, acontece a festa. No início, a professora lê o convite (Figura 14) para os alunos, e a festa acontece. Lótus propõe a brincadeira do “ditado estourado”, na qual o aluno escolhe uma cor de balão para a professora

estourar. Dentro dos balões, há palavras relacionadas com a história, que são lidas pelos alunos ou com auxílio da professora. Como essa atividade já foi realizada por Lótus, ela enviou algumas fotos demonstrando o momento da realização da festa.

Figura 15 – Imagens da festa do pijama



Fonte: Material enviado pela professora Lótus.

A finalização da atividade, no terceiro dia, se dá por meio de construção de convite de aniversário para um animal que não está na história. O planejamento do convite foi baseado no livro didático “Ápis” de Língua Portuguesa para o 1º ano (TRINCONI *et al.*, 2017).

Seguindo com as contribuições dos docentes, Perpétua parte da história “A vaca que botou um ovo”, de Andy Cutbill, em que uma vaca afirma não saber fazer nada de especial, como andar de bicicleta ou plantar bananeira. Por isso, as galinhas decidem pintar um ovo com manchinhas pretas e colocá-lo ao lado da vaca. A vaca ficou feliz por ter colocado um ovo e ficou famosa, apareceu inclusive nos jornais. Ao nascer um pinto, as outras vacas pensaram ter descoberto a farsa, mas, felizmente, o

pinto abriu a boca e disse “muuuuuu”. A vaca ficou feliz e ficou cuidando de sua nova filha.

Como atividades, a docente sugere a audição da história, com perguntas de interpretação, a elaboração de uma lista dos animais que põem ovos, com o uso de uma folha com diferentes desenhos ou gravuras de animais para fazer a classificação. Também é proposta uma lista com alimentos produzidos por animais, trabalho com diferentes sílabas com a letra “v” e quebra-cabeças com palavras. A professora não expõe mais detalhes sobre as atividades sugeridas.

Também pode ser feito, conforme a professora, um trabalho com o gênero jornal, analisando o seu nome, elementos gráficos, títulos de manchetes e realizando uma produção coletiva de manchete e de notícia, narrando o fato que aconteceu na fazenda.

A professora Rosa realizou um trabalho com a história “Beleléu”, de Patrício Dugnani, apresentada por meio de vídeo com fantoches²². O livro conta a história de um menino que fica só gritando com a sua mãe e perguntando onde estão as coisas que ele não encontra, como meias e carrinho. Até que a mãe conta que a avó do menino sempre falava que, quando a gente deixa as coisas desorganizadas, Beleléu, um monstrinho, vem pegar essas coisas, por isso ele não as achava. A mãe falou que o correto é sempre deixar as coisas organizadas.

A professora propõe que seja entregue aos alunos uma folha com a história desordenada, para eles organizarem. Depois, ela sugere perguntas de interpretação da história e que os alunos façam uma lista com materiais que o Beleléu poderia levar da sala de aula deles. As demais atividades envolvem ordem alfabética, separação de sílabas, cruzadinha e a confecção de um monstro com caixas de leite. Recomenda-se também que cada criança também faça uma lista de coisas que o Beleléu levou de suas casas. Outra sugestão da professora é fazer um jogo com o nome e o desenho dos objetos levados para relacioná-los.

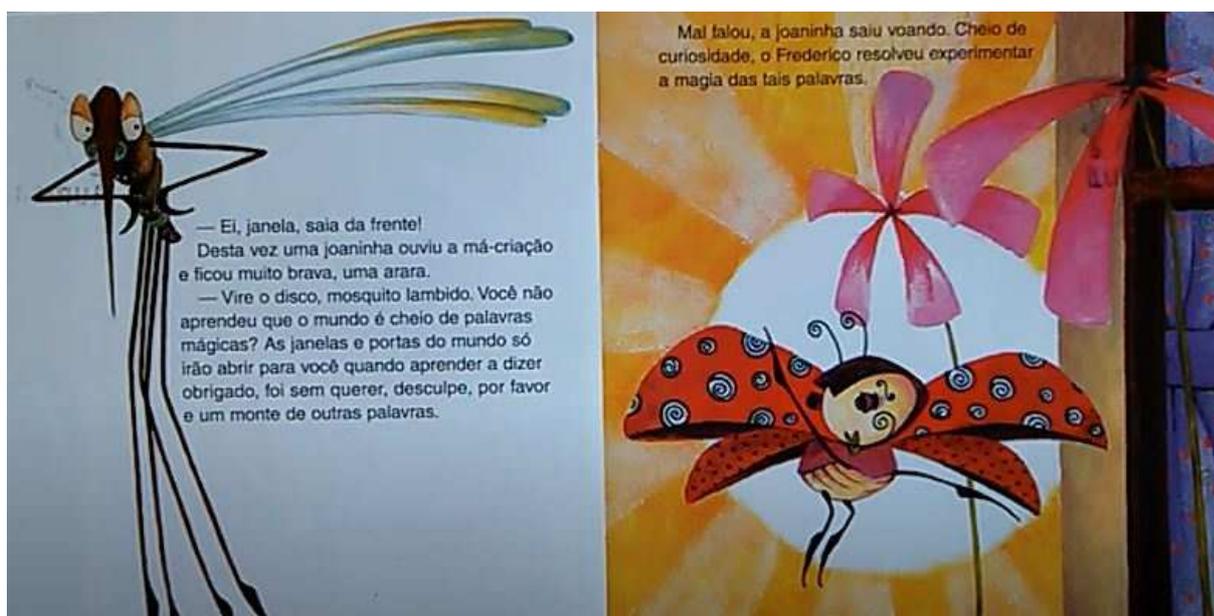
Verbena trouxe uma proposta de atividade sobre o livro “Faniquito e siricutico no mosquito”, de Jonas Ribeiro. O livro conta a história de Frederico, um mosquito metido que queria que uma janela se abrisse para ele entrar em uma casa, mas ele ficava mandando a janela abrir, dizendo para ela: “saia da frente!”. Então, chegou uma

²² Disponível em:

<https://br.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcafee&p=historia+do+beleleu&guccounter=1#id=3&vid=fdb6b013b69acbfd8037de6d0336f35f&action=click>

joaninha que falou que existem palavras mágicas que abrem portas e janelas em nossas vidas. Depois disso, Frederico conseguiu abrir a janela com as palavras mágicas e passou a usá-las e a ser mais educado. A Figura 16 representa a conversa com a joaninha e as palavras mágicas usadas.

Figura 16 – Páginas do livro “Faniquito e siricutico no mosquito”



Fonte: Ribeiro (2000).

A professora Verbena propõe conversa sobre a história do livro e sobre a mensagem trazida por ela. Ela também sugere falar sobre valores, respeito e sobre as palavras mágicas, além de atividades sobre reconhecimento de letras, ordem alfabética, identificação de semelhanças sonoras em rimas e ditado.

A proposta de Prímula é baseada no livro “Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação” (SARAIVA, 2001). A autora do livro propõe atividades a partir da história “Maria vai com as outras”, de Sylvia Orthof. A história trata da ovelha Maria que sempre vai atrás das outras e acaba se prejudicando junto com elas. No final, ela decide não pular do morro do qual todas as outras ovelhas pularam e quebraram os seus pés. A partir de então, ela só vai aonde vai o seu pé, finalizando a história.

A atividade recomendada parte de perguntas para os alunos sobre se eles gostariam de conhecer a ovelhinha Maria etc., se têm sugestão da primeira frase da história, além de perguntas específicas sobre algumas imagens da história, leitura e perguntas sobre interpretação e criação de um final diferente da história, fazendo também uma ilustração. Para finalizar, a professora Prímula sugere atividade de

escrita espontânea da história, para observar a compreensão individual a partir das etapas anteriores. Como Prímula já havia realizado a atividade com seus alunos, ela enviou as imagens abaixo para ilustrar o exercício de criação de final diferente para a história (Figura 17). Devido à qualidade da imagem, não é possível ler o que os alunos escreveram, mas observa-se que eles compreenderam a história. Na imagem da esquerda, percebe-se que o aluno representa as ovelhas pulando do morro. A imagem da direita representa a ovelha tendo que comer jiló, algo de que ela não gosta, só porque as demais comem.

Figura 17 – Desenho e proposta de final da história “Maria vai com as outras” por alunos da professora Prímula



Fonte: Imagens enviadas pela professora Prímula.

No Quadro 7, há um resumo das atividades sobre letramento literário propostas pelos docentes. Conforme apresentado, foram sugeridas ações coletivas para dentro e fora da sala de aula, atividades com temas relacionados ao exercício da cidadania e atividades com histórias relacionadas à vida dos alunos.

Quadro 7 – Proposições e enfoques dos docentes nas atividades enviadas no Módulo 5

Proposições	Professor/a	Enfoque
Ações coletivas	Azaleia e Cravina	10 minutos de leitura diários
	Peônia	Saquinhos de leitura
	Violeta	Ciranda da leitura
Exercício da cidadania	Íris	Uso consciente da água
	Tulipa	Consumismo
	Líria	Governo/ política
Conexão entre história e vida dos alunos	Calêndula e Margarida	Comparação entre histórias, alimentação, elaboração de carta etc.
	Begônia	Os desafios da volta às aulas
	Camélia	Diferentes versões para fatos
	Cinerária	Histórias de familiares
	Magnólia	Receita de bolo e festa à fantasia a partir da história da Branca de Neve
	Alisso	Troca dos dentes
	Lótus	Convite e realização de festa virtual, com base na história “Viviana, a rainha do pijama” (Steve Webb)
	Perpétua	Animais que põem ovos e alimentos com ovos
	Rosa	Organização x bagunça
Prímula	Ser ou não “Maria vai com as outras”	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com base nas proposições registradas pelo Quadro 7, nota-se que as ações coletivas buscam estimular o hábito da leitura nas crianças. As atividades que promovem a construção da cidadania tratam de assuntos que são parte do cotidiano da maioria das pessoas que convivem principalmente no meio urbano. As demais atividades trazem assuntos que se conectam à vida das crianças, envolvendo comportamento, desafios e ações que fazem parte da construção do ser humano.

Em relação aos dados dos demais professores, não listados neste item, percebe-se que, apesar de eles trazerem livros com histórias muito ricas em opções de trabalho conectadas à realidade dos alunos, não exploraram essas alternativas, focando em atividades como nomeação de figuras, preenchimento de palavras faltantes em frases, separação de sílabas etc. Ou, de outra parte, as atividades não se conectam com a história lida.

Apresentados os registros em foco, no próximo item, os dados dos Módulos 1, 3 e 5 serão discutidos, com base em autores já referidos nesta tese.

5.4 Discussão dos dados dos Módulos de Formação 1, 3 e 5

O foco desta discussão concentra-se nos dados gerados pelo material enviado pelos professores de 1º ano durante o período de formação em 2020. Tem-se como tema central a apropriação da leitura e da escrita com significado por alunos em fase de alfabetização, considerando o seu contexto e práticas sociais, e a formação continuada de professores alfabetizadores, que se deu por meio de trabalho coconstruído, conforme já mencionado.

Devido à vultosa quantidade de dados apresentados, serão utilizados para discussão exemplos em relação aos temas abordados nesta seção. Buscou-se mencionar cada docente pelo menos uma vez, valorizando o trabalho de todos os participantes deste estudo e as informações fornecidas por eles.

O letramento é um conceito chave presente nesta pesquisa. De acordo com Soares (2018), o letramento é vinculado à alfabetização, designando a aprendizagem da língua escrita que, neste caso, não é entendida apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita (sistema alfabético e convenções), mas como uma forma mais abrangente de introduzir as crianças às práticas sociais da escrita.

A relação entre alfabetização e letramento também é mencionada por Soares (2021), quando afirma que a alfabetização é o processo de apropriação da tecnologia da escrita, considerada um conjunto de técnicas necessárias para a leitura e para a escrita. Se refere “ao domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas” (SOARES, 2021, p. 27), considerando habilidades motoras; postura corporal adequada para escrever ou ler; organização espacial do texto na página etc. O letramento, segundo a autora, é a “capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2021, p. 27). Essas capacidades buscam atingir objetivos, como informar, interagir com outras pessoas, imergir no imaginário, interpretar e produzir diferentes gêneros, dentre outros aspectos.

Em relação à alfabetização, ao letramento e suas especificidades, no material escrito que enviaram, as docentes Calêndula, Camélia e Cravina se referem à “clareza que os educadores devem ter quanto à importância de se compreender os significados de alfabetização e letramento como conceitos associados e complementares, nunca sinônimos”. Gérbera afirma que usualmente a alfabetização é suscitada pelo letramento em uma sociedade. Conforme Margarida, “Uma criança letrada é aquela

que tem contato com os distintos usos de escrita na sociedade. Isso começa muito antes da alfabetização quando ela começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social”.

Observa-se que essas docentes, assim como grande parte dos participantes desta pesquisa, têm noções aparentemente claras de que há distinções entre a alfabetização e o letramento. Também é perceptível que há uma consciência da associação entre o letramento e as práticas sociais das crianças.

Como exemplo de atividade sobre letramento, cita-se o “Circuito literário”, apresentado por Calêndula e Margarida, no qual os alunos passam por cinco paradas, cada uma trabalhando com uma diferente versão para a obra “Chapeuzinho Vermelho”. Eles se movimentam, interagem entre si e com os diferentes formatos para o livro (texto narrativo, versos, quadrinhos), conhecem diferentes versões para as personagens e abordam diferentes assuntos como amor e alimentos, relacionando-os com as suas vidas. Esse envolvimento torna o aluno ativo e participante da construção de seus conhecimentos, inicialmente, com a ajuda do professor.

A criança é um sujeito ativo, que está sempre buscando compreender o que está ao seu redor, resolvendo os questionamentos do mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Em razão disso, considera-se necessário um trabalho no qual a criança se sinta parte de seu ambiente e o compreenda. De acordo com Street (2017), uma pessoa está sempre aprendendo a ler dentro de um contexto sociocultural e as práticas que ocorrem nesse contexto dão sentido à leitura. Entre as práticas que dão sentido à leitura, proporcionam à criança a experiência de aprender a ler se sentindo parte do ambiente, como sujeitos ativos, está a atividade proposta por Líria e Magnólia. Elas propõem tarefas de letramento sobre o tema meio ambiente que geram uma ação prática na escola: as crianças se tornam fiscais do meio ambiente, supervisionando a separação do lixo e a limpeza do local.

Outra visão do aluno como sujeito ativo, que busca o sentido da leitura em seu contexto, pode ser verificada no material enviado por Amarílis e Azaleia, que propõem, em seu material escrito, uma “tomada de consciência das relações existentes” entre a leitura e o meio, estabelecendo conexões “com temas que venham ao encontro do contexto em que o educando está inserido”. Prímula também dá atenção à função social da alfabetização, afirmando que a alfabetização “não se encerra em si mesma, não nasceu apenas para ler contos e histórias, mas para ser utilizada no contexto social e pessoal” dos educandos.

Para que o aluno possa se tornar capaz de estabelecer essa conexão entre a leitura e sua função social, ele precisa compreender de fato o que lê. A criança precisa, conforme Hortênsia e Gardênia, criar hipóteses e formular ideias sobre a escrita, inserida em suas práticas sociais.

Na direção do que apontam as docentes, Rojo (2009) indica como capacidade de compreensão de texto a ativação de conhecimentos de mundo que consiste em, previamente ou durante a leitura, o leitor colocar seu conhecimento de mundo em relação com aquele que é utilizado pelo autor do texto. Essa sincronidade não pode falhar, para não haver lacunas de compreensão. Por isso, se torna tão importante essa conexão com as vivências dos alunos e com ações práticas relacionadas ao texto lido.

Observa-se, por exemplo, que, no material escrito enviado por Calêndula, Camélia e Cravina, está declarada a importância de “aproximar a vivência escolar com a vivência cotidiana da criança”. Moreia também afirmou que letramento “é contemplar as práticas do local, valorizar o conhecimento do indivíduo.

Para aprimorar a compreensão textual, abordada por Rojo (2009), citada acima, Rojo (2004) menciona algumas perguntas que o leitor faz para poder interpretar um texto, relacionadas ao autor, sua posição, situação da escrita, veículo, finalidade, leitor, lugar social do texto etc. A autora afirma que, sem esses questionamentos, a compreensão do texto fica em um nível mais literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. O leitor, nesse caso, não dialoga com o texto, ficando subordinado a ele.

No caso da atividade apresentada por Prímula, no Módulo 5, percebe-se que a proposta de Saraiva (2001) favorece em parte um diálogo entre a criança e o texto, se considerarmos as perguntas propostas por Rojo (2004). Isso ocorre quando, por exemplo, é apresentado ao aluno o autor e a obra, no trabalho com o livro “Maria vai com as outras”. Outro exemplo pode ser observado na proposta de atividade de Cinerária, quando, antes da leitura do livro “Mamão, melancia, tecido e poesia”, ela apresenta a capa do livro, por meio de imagem no *Google Forms*, com questões de múltipla escolha referentes ao autor do livro, ao ilustrador e à editora. Tulipa traz algumas perguntas de compreensão que, segundo ela, antecedem atividades de escrita coletiva, fazendo o caminho inverso da proposta de compreensão da leitura, uma vez que se volta ao trabalho de escrita e seus objetivos. Essas perguntas são: “Por que estamos escrevendo?”, “Para quem?” e “O quê?”. Percebe-se que, nos dados desta pesquisa, em geral, dentro das perguntas de interpretação abordadas

por Rojo (2004), citadas acima, faltam discussões sobre posição do autor em relação ao texto, veículo, finalidade do texto e lugar social, para que haja um diálogo efetivo com o texto.

As crianças em fase de alfabetização devem aprender a desvendar as informações presentes em um texto, para aprimorarem seu senso crítico em relação ao que leem. Segundo Rojo (2004), a educação básica e a escola são lugares sociais de ensino e aprendizagem dos conhecimentos acumulados pela humanidade e são locais de formação de sujeitos sociais, de construção ética e moral, onde circulam ideologias. A autora complementa que “falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão (ROJO, 2004, p. 7).

A formação de um leitor cidadão, citada acima por Rojo (2004), é uma preocupação da professora Girassol, que afirmou que “todo estímulo que puder ser dado, direcionado à criança, é sempre benéfico e rende muito na sua vida escolar e inclusive afetiva e, futuramente, na vida cidadã”. Alisso se expressou de modo a defender que os conhecimentos sobre o alfabeto devem estar alinhados a um “contexto de letramento, para que sejam significativos e úteis para a criança, de forma que ela se torne uma leitora crítica e cidadã”.

Complementando as opiniões de Girassol e Alisso em relação à formação de um aluno leitor, por meio de estímulos e ferramentas significativos para a sua constituição como cidadãos, Hortência e Gardênia se referiram à compreensão da leitura, voltando-se à importância de fornecer “as ferramentas necessárias para a participação ativa em sociedade, tornando-os capazes de buscar informações, compreendê-las, estabelecer relações [...] e tomar suas decisões de forma autônoma e livre”. Em posse de recursos para buscar informações sobre os conteúdos lidos, o aluno se torna agente de sua aprendizagem, o que facilita a sua compreensão sobre o material lido, dentro do contexto em que se insere.

Pensando no aluno como sujeito ativo, percebeu-se que, de modo geral, havia poucas propostas de atividades nas quais os alunos deveriam realizar tarefas de leitura e escrita de forma autônoma, individual e criativa. Muitas das práticas apresentadas propuseram tarefas de escrita coletiva e as leituras, quase que na totalidade, foram realizadas pelo professor.

Em relação à escrita, de acordo com Ferreiro (2001), as produções espontâneas são claros indicadores das explorações que as crianças realizam a fim de compreender a natureza da escrita, desconsiderando a cópia. “Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que precisa ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO, 2001, p. 16-17). Smolka (2012) afirma que, inicialmente, a escrita é um conjunto de letras com correspondências parciais às convenções. Essa escrita inicial pela criança indica a expressão do seu pensamento por meio de fragmentos escritos, e isso também pode ser considerado pelo professor para observar o desenvolvimento infantil.

De acordo com Soares (2021), à medida que as crianças vivenciam o uso da escrita em seus contextos, elas vão passando a perceber que a escrita não é desenho ou composta apenas por linhas sinuosas e traços, passando a escrever imitando essas formas. Há uma evolução que leva as crianças à progressiva compreensão da escrita como representante dos sons da fala, que é revelada por escritas espontâneas.

Diante de tantas vivências e experiências possíveis, é importante que se valorize qualquer tentativa de escrita pelos alunos, mesmo que realizada por meio de garatujas. As atividades de escrita espontânea são importantes práticas para que as crianças avancem nessa habilidade.

Verificou-se a opção pela escrita coletiva pelos docentes. Isso pode ser pelo fato de que o material de apoio para o Módulo 1 trazia uma proposta nesse formato, tendo o professor como escriba. Porém, é possível também que os docentes acreditavam que ainda fosse necessária a sua ajuda, pois os alunos, ou parte deles, ainda poderiam não ser capazes de realizar tarefas de leitura sem o apoio do professor. Dessa forma, os professores já estariam fornecendo aos alunos o contato e a interação com textos de diferentes gêneros e com diferentes práticas sociais envolvendo a escrita, mesmo entendendo que os discentes ainda não estavam preparados para agir de forma autônoma.

Diversos docentes apresentaram propostas de atividades de escrita coletiva: Begônia, em sua proposta de atividade sobre São João, sugere uma atividade de escrita coletiva em relação ao que os alunos sabem sobre o tema; Gérbera propõe a elaboração coletiva de uma fábula, a partir de “A cigarra e a formiga”; Íris, a partir de imagem referente ao livro “Peru de peruca” e expressões verificadas no livro, propõe recriar a história por meio de imagens e escrita coletiva; Moreia, trabalhando o tema

família, sugere a construção de um painel de gravuras com diferentes tipos de família e a criação de texto coletivo sobre o painel; Perpétua sugere a escrita coletiva de uma manchete de jornal, com uma notícia referente à personagem principal de “A vaca que botou um ovo”. Esses são alguns exemplos trazidos pelos professores, confirmando a ênfase dada por eles para atividades de escrita coletiva.

Esse tipo de atividade, mesmo não trabalhando a escrita individual, cuja importância está clara nesta seção, promove outro tipo de desenvolvimento, que se dá por meio da interação e da troca de informações com o outro. Segundo Rego (2013), em seu estudo vygotskyano, o desenvolvimento pleno de uma pessoa depende do que ela aprende em um determinado grupo cultural, interagindo com outros indivíduos de sua espécie. A autora afirma, com base em Vygotsky, que uma criança só aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade de falantes, por exemplo. O seu aprendizado possibilita o seu desenvolvimento e pressupõe natureza social específica, em colaboração com outros. Durante essa fase de amadurecimento da criança, é possível observar o que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é da distância que existe entre as práticas que a criança já domina e as atividades que ela necessita de ajuda para poder prosseguir, assunto abordado nos referenciais teóricos desta tese.

É muito importante que se observe que a criança ainda não consegue realizar todas as atividades de forma autônoma, mas a partir de interação com seu meio social, com a colaboração de outros, ela vai se desenvolvendo e a ZDP vai diminuindo e, conforme Rego (2013), os processos vão se internalizando e começam a fazer parte das apropriações do seu desenvolvimento individual.

A professora Tulipa, em sua proposta de atividade sobre letramento, disse que a escrita coletiva é o primeiro passo, um modelo para a escrita individual. Ela também se utiliza do recurso da ajuda de colegas mais habilitados, os quais ela chama para auxiliarem na escrita coletiva, cada um dentro do que já domina.

É enfatizado o papel do professor e de pessoas mais experientes na ativação das ZDPs (VYGOTSKY, 1896-1934) nas situações de ensino e de aprendizagem com os alunos, negociando solução de tarefas que envolvem a escrita, oferecendo apoio à criança e trabalhando com assuntos que busquem o seu desenvolvimento. Vê-se que grande parte dos docentes participantes intervém na produção escrita dos alunos, por meio de experiências coletivas, ativando as ZDPs desses estudantes. Contudo, não se deve renunciar às experiências individuais das crianças, fazendo tudo por elas.

Os exemplos trazidos dizem respeito à escrita. Porém, a leitura espontânea deve ser explorada da mesma forma, com e sem o auxílio de um par mais experiente, a fim de que a criança evolua em sua leitura individual. Conforme mencionado, nas propostas de atividades enviadas, a maior parte da leitura era realizada em voz alta pelos professores.

Segundo Smolka (2012), em um primeiro momento, um “outro” lê para a criança ou com ela, até que ela consiga fazer esse movimento por si só. Esse processo envolve uma gradual construção da representação de interlocutores e da interpretação do papel social do leitor e do escritor.

De acordo com Soares (2021), no início do ciclo de alfabetização e letramento, as crianças aprendem a ler e, concomitantemente, leem textos e livros com mediação dos professores, que emprestam a elas a sua voz. Essa mediação orienta o encontro do aluno com o texto, visando ao desenvolvimento de estratégias de compreensão e interpretação, com vistas a promover a interação da criança com a leitura de forma prazerosa. A formação do leitor, com a mediação do professor, é facilitada quando o aluno associa o conteúdo/assunto visto com os seus conhecimentos prévios.

Entre as possibilidades de mediação de leitura, está a proposta da professora Gérbera para contar a história “Margarida friorenta” por meio de diferentes formatos. Inicialmente, ela se utiliza de recursos adaptados, como uma margarida e uma borboleta de nylon, uma boneca, um cachorro de pelúcia e uma caixa de sapato. Ela conta a história movimentando esses objetos, dando um efeito visual à história. Depois de fornecer o livro para os alunos manusearem, ela conta a história para eles. Percebe-se que Gérbera se utiliza de diferentes estratégias para a interpretação da história, com vistas a favorecer a compreensão dos alunos e tornar a leitura mais agradável, buscando instigar a vontade de ler.

Conforme Clarindo (2018), dentro das estratégias de leitura, o aluno deve refletir, para interagir com o texto, estabelecer relações, previsões, comparações. O leitor deve ser sujeito ativo do processo de construção do conhecimento da leitura e da sua compreensão leitora. Inicialmente, ele precisa da ajuda de seus familiares, professores e colegas, até que consiga ler e escrever de forma autônoma e significativa. Nesse momento, retoma-se a ZDP, pois é necessário que, à medida que a criança vai se desenvolvendo, a distância entre as atividades que ela desempenha com auxílio e as que ela desenvolve sozinha diminua gradativamente, conforme os preceitos de Vygotsky.

Ademais, é importante que haja também uma preocupação em relação ao tipo de material trabalhado com as crianças em aula. Para facilitar o ingresso do aluno no mundo da leitura e da escrita, é importante que se parta de textos que já circulam em seu cotidiano e em suas práticas sociais. Perpétua, por exemplo, enfatiza a importância de valorizar o que a criança traz como cultura, para torná-la “mais próxima da alfabetização como algo que faz parte das suas práticas diárias”. A escola tem o papel de alfabetizar, mas também de verificar o letramento que a criança traz consigo.

A escrita não pode ser considerada um produto escolar, é um objeto cultural que provém do esforço coletivo da humanidade. Ela cumpre funções sociais e tem meios concretos para existência. Para a criança, a escrita aparece como um objeto que é suporte para ações e intercâmbios. Há inúmeras demonstrações nos mais variados contextos que fazem parte de seu cotidiano, como letreiros, embalagens, roupas, periódicos etc. (FERREIRO, 2001). Soares (2021) também menciona os gêneros que considera mais presentes e importantes para a vida social e escolar das crianças que estão no ciclo de alfabetização e letramento: o convite, o bilhete, a carta, a notícia jornalística, a lista de compras, as instruções, a piada, o cartaz, a publicidade, a receita, o horóscopo, o conto, o poema, a parlenda, dentre outros que as crianças encontram em suas casas, na escola, na rua, nas lojas etc. Com essa grande quantidade de gêneros que circulam no cotidiano, não há como negar as possibilidades de contato das crianças com práticas de letramento antes de ingressarem na escola. Soares (2021), nesse caso, se utiliza do termo escrita. Obviamente, a habilidade de leitura também pode ser referida, já que, para que essa escrita seja compreendida, é necessária a leitura.

Segundo Carvalho (2017), é necessário haver um trabalho intencional de sensibilização por meio de atividades específicas de comunicação no ambiente escolar. A autora também sugere gêneros que podem ser utilizados para este fim, como listas, que podem ser de compras, de coisas a fazer, de heróis favoritos etc.; e convites, que podem ser para festas, exposições, reuniões de pais etc. Nessa etapa, deve-se ajudar a criança a compreender as demandas das variações da escrita, conforme o gênero, o leitor e os objetivos do autor.

Percebe-se uma preocupação por parte dos docentes participantes em fazer uso de diferentes gêneros em aula. Isso pôde ser observado nas propostas de atividades enviadas por eles a partir da realização dos módulos de formação. As tarefas envolveram gêneros que são, de acordo com Soares (2021): narrativos, como

história e fábula; prescritivos, como receita; expositivos, como capa de livro; poéticos, como cantigas e parlenda; e interativos, como convite.

Segundo a professora Verbena, é possível trabalhar o letramento com os alunos em aula de diversas formas. Ela cita algumas das possibilidades, relacionadas a diversos gêneros: compreensão de histórias; interpretação de bilhete; dramatização ou desenho; exploração de textos, como histórias, poemas ou músicas; exploração de imagens, livros ou filmes, capa, autor, onde se passa a história, personagens etc.

Também no material escrito enviado pelos professores foi possível observar essa preocupação em promover o contato dos alunos com diferentes gêneros. Por exemplo, Líria e Magnólia escreveram que buscam promover aos alunos contato com materiais como gibis, revistas, jornais, receitas, rótulos, dentre outros. A professora Jacinta afirmou ser importante trazer para dentro da sala de aula a poesia, a música, a informação, buscando também valorizar “a vida vivida pelo aluno em casa, na rua, no parque, para que ele entenda e leia o seu próprio mundo”. Ela cita a lista de compras da mãe, a bula do remédio, o caderno de receitas, a placa de trânsito e o encarte/folder de promoção do mercado como exemplos.

Carvalho (2017) propõe que seja feito um trabalho desde cedo com as crianças com textos variados. Segundo a autora, tornar-se letrado, formando-se leitor, “é aprender sobre autores, seus modos de pensar, intenções, interlocutores, ideias e valores; é aprender sobre gêneros, sobre a forma pela qual os textos se organizam” (CARVALHO, 2017, p. 70-71). A interação das crianças com gêneros diversos constitui-se como recurso importante para que ela compreenda os textos ao seu redor e as formas de se comunicar por meio deles.

Como já foi apontado, os professores se preocupam com a utilização de gêneros como os sugeridos por Ferreiro (2001), Carvalho (2017) e Soares (2021). Porém, em alguns casos, não fica claro se há um destinatário, para que a elaboração do texto faça sentido para o aluno e para o grupo. Segundo Smolka (2012), a criança escreve um texto, podendo ser fragmentado, com o intuito de registrar, narrar ou dizer algo. Porém, a escrita precisa ser permeada por sentido, por um desejo, implicando ou pressupondo, em todos os casos, um interlocutor. Soares (2021) também menciona a intenção comunicativa de certos gêneros, por meio de situações de interação, com o objetivo de transmitir uma mensagem para alguém.

Pensando nas formas de interação promovidas por certos gêneros, cita-se como exemplo o livro confeccionado pelos alunos na proposta de Amarílis e Azaleia

no Módulo 1. As professoras têm a intenção de que o material seja compartilhado com os colegas da turma. Na proposta de confecção de livro da professora Moreia, por sua vez, não fica claro para quem o material é produzido, ou seja, qual poderia ser o destinatário, leitor da obra.

Outros exemplos são vistos com os gêneros convite e lista também no Módulo 1. Calêndula, Camélia e Cravina trazem uma lista com e uma sem propósito claro. A primeira atividade sugere que os alunos listem os animais que aparecem na história “Lúcia já vou indo”, mas as docentes não explicitam o que será realizado com essa lista. Na outra lista proposta pelo trio, os alunos escrevem o que é necessário ter em uma festa. Para essa mesma festa, que acontece de fato, os alunos também elaboram um convite que é distribuído aos convidados. Dessa forma, nota-se que tanto a lista como o último convite, têm um propósito final, que é a festa.

É importante que haja a preocupação em trazer uma função palpável para a atividade, fazendo com que os alunos entrem em ação. No caso do último exemplo do Módulo 1, os alunos elaboraram uma lista e um convite para uma festa. Outro exemplo é o da professora Líria, no Módulo 5, que propôs que os alunos elaborassem um material no qual se imaginavam governando o mundo, a partir da leitura do livro “Se a criança governasse o mundo”. O material foi exposto na escola.

Atividade como as propostas por Calêndula, Camélia, Cravina e Líria, referidas no parágrafo anterior, buscam promover às crianças experiências de natureza semelhante às de atividades realizadas em seu cotidiano. Além disso, provocam a união das crianças para atingir um objetivo comum, como organizar uma festa ou uma campanha política.

Deve-se, contudo, tomar cuidado para não realizar atividades sem vinculá-las à realidade dos alunos, de alguma forma, como foi o caso da atividade sobre meio ambiente proposta por Cíclame. A docente recomenda a elaboração de um dado contendo palavras sobre o conteúdo e a elaboração de frases com essas palavras. A professora, porém, não verifica os conhecimentos dos alunos sobre o assunto em suas vivências e não propõe ações a respeito do tema. Devido à importância social deste tema, ele deveria explorado de forma mais ampla, por meio de investigação sobre a preocupação dos alunos com o meio ambiente, o que fazem e o que poderiam fazer para preservá-lo, além de sugestões de ações práticas que os alunos poderiam realizar em casa, na escola ou em sua cidade.

Segundo Kleiman (2005), em um evento de letramento há atividades com características de outras atividades da vida social. Envolve participantes com diferentes saberes, que são mobilizados “em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns” (KLEIMAN, 2005, p, 23). Eventos dessa natureza provocam um engajamento dos alunos e, nesse caso, além de serem uma ação social, fazem com que as crianças reflitam de fato sobre o assunto abordado.

Como visto, há a preocupação por diversos docentes em abordar temas de cunho social. Foram tratados temas como meio ambiente e governo, além de cuidados com a água e consumismo.

Esse tipo de atividade está dentro de uma definição simples de letramento, conforme Segabinazi e Brito (2017), a qual diz que o termo se refere a colocar em prática habilidades de leitores que conseguem refletir e pensar diante de situações que são problemas de nossa sociedade. Esse conceito, segundo as autoras, atribui significados ao uso da língua e da escrita em ações da rotina de vida das pessoas, pois alfabetizar não basta. O letramento também se torna importante no ensino da literatura, traduzido em letramento literário, no momento que busca formar leitores que são competentes na leitura de textos literários (SEGABINAZI; BRITO, 2017). Além de formar leitores competentes, a literatura é unida a situações que fazem parte da construção social dos sujeitos.

No entanto, percebe-se que muitos docentes ainda focam bastante em atividades mais conectadas à tecnologia da escrita do que ao seu sentido propriamente dito. De modo geral, são elaboradas com a finalidade de completar palavras com fonemas faltantes ou sílabas, separar em sílabas, escrever frases com palavras que não se conectam a um contexto específico, dentre outras possibilidades.

Esse tipo de atividade, que busca desenvolver a faceta linguística da criança, é indispensável para o processo de alfabetização, uma vez que promove contato com o sistema de escrita alfabética (SEA) e suas funções (SOARES, 2018). É importante, contudo, que a alfabetização, assumida como apropriação da tecnologia da escrita, seja abordada na perspectiva do letramento, considerando o contexto e as práticas sociais dos alunos.

Verifica-se, por exemplo, que a professora Íris, no Módulo 1, traz atividades de circular palavras, além de boquinhos representando sons. Sabe-se que as crianças precisam de atividades que as auxiliem na apropriação de conhecimentos que facilitem a sua compreensão sobre o SEA, mas essas atividades podem ser

associadas a um tema que lhes seja significativo. Isso significa trabalhar o que Soares (2018) denomina como faceta linguística, em busca da compreensão do SEA, sem deixar de lado as demais facetas estabelecidas pela mesma autora, que são a interativa e a sociocultural. Estas envolvem a interação entre as pessoas e os usos, as funções e os valores da escrita em diferentes contextos, buscando, assim, o significado para os usos e funções da escrita.

No caso da tarefa proposta, as crianças a realizariam a partir de uma música, usando trechos da letra e expressões para as atividades. Porém, o assunto da música não é explorado, de acordo com as informações sobre a atividade trazidas pela professora.

Soares (2021) propõe um trabalho que busca alfabetizar letrando, no qual a criança aprende o sistema de representação grafema-fonema e, ao mesmo tempo, aprende a compreender e a interpretar os textos inicialmente lidos pelo professor que, aos poucos, passam a ser lidos pelo próprio aluno. A criança também começa a produzir textos escritos, primeiramente, por meio de escrita inventada, a qual é gradativamente aprimorada. Vão sendo produzidos diferentes gêneros, atuando o professor inicialmente como escriba, e logo os textos passam a ser escritos pelo aluno, que vai se inserindo no mundo da escrita. A criança

aprende a ler, a compreender e interpretar textos reais que lhe foram lidos ou que leu autonomamente, e aprende a escrever produzindo palavras e textos reais, não palavras descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações grafema-fonema; e ao mesmo tempo vai aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes situações de letramento, conhecendo vários gêneros textuais e vários suportes de escrita [...] (SOARES, 2021, p. 290).

Observa-se que as opiniões da grande maioria dos docentes estão de acordo com os estudos de Soares (2021). Isso significa que os professores acreditam que o letramento faz parte da alfabetização pois, para os alunos se tornarem bons leitores e escritores, eles devem compreender o que leem, associando textos a contextos.

É importante que se tenha cuidado para não apresentar aos alunos apenas conhecimentos sobre o alfabeto. Conforme Micotti (2019), saber ler e escrever textos em situações de comunicação reais requer, a partir de reflexão e tomada de consciência dos parâmetros das situações sociais em que são utilizados, que haja distinção entre as posições de autor e interlocutor e não apenas o domínio do código.

Soares (2018) faz referência às três principais facetas para a inserção no mundo da escrita: a faceta linguística (alfabetização), que é a representação visual da

cadeia sonora da fala; a faceta interativa da língua escrita, que é a interação entre as pessoas, a expressão e a compreensão das mensagens; e a faceta sociocultural da língua escrita, que são os usos, as funções e os valores da escrita em diferentes contextos. Essas duas últimas facetas são consideradas pela autora como letramento.

Nota-se que a grande maioria dos docentes, a partir do material escrito enviado, tem consciência da diferença entre essas três facetas, conforme excertos selecionados para o Quadro 6, e muitos já buscam trazer atividades que as unam. Porém, é necessário que haja um maior equilíbrio entre as atividades que buscam alfabetizar e letrar.

Quadro 8 – Trechos escritos de docentes sobre alfabetização e letramento

Excerto	Professora/s
“Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita”.	Amarílis e Azaleia
“O letramento trata da habilidade de fazer o uso da leitura e escrita não só na escola, mas em outros espaços sociais”.	Moreia
“Esse ler tudo ao redor é parte importante do letramento”.	Jacinta
As práticas sociais das crianças não podem mais ser ignoradas pela escola.	Hortênsia e Gardênia
É possível trazer o letramento para a sala de aula mesmo em realidades humildes, basta ter interesse.	Tulipa

Fonte: Acervo da pesquisa.

Esses excertos expressam a compreensão que a grande maioria dos docentes demonstrou sobre letramento, relacionada às facetas interativas e sociocultural da língua, conforme Soares (2018). Percebe-se que os professores têm uma preocupação em relação às descobertas que ocorrem nas vidas dos alunos a partir da leitura, dentro de seus espaços sociais, sendo possível levar as perspectivas do letramento para todas as escolas.

Sabe-se que, no Brasil, há diferentes contextos de vida, umas pessoas têm mais e outras menos recursos, e as discrepâncias são grandes. Por isso, uma dificuldade enfrentada pelos professores é decorrente de questões externas, referentes à situação socioeconômica das famílias das crianças. Muitas crianças vivem em condições precárias e, possivelmente, têm pouco contato com práticas de letramento valorizadas pela escola, conforme disseram Tulipa e Gérbera. Em muitos casos, os pais têm pouca ou nenhuma escolaridade, o que também pode prejudicar o contato com práticas de letramento pelas crianças antes de entrarem na escola.

Carvalho (2017) menciona que fatores como os apontados, referentes à situação socioeconômica isoladamente, não são suficientes para explicar as dificuldades dos alunos. Segundo a autora, nem todos os fracassos são previsíveis,

pois existem muitas crianças pobres, de famílias iletradas, que aprendem a ler e a escrever no 1º ano, superando condições adversas. Por isso, no material escrito da professora Tulipa, quando afirma que, mesmo com crianças de origem humilde e em escola sem muitos recursos tecnológicos, “ainda assim as possibilidades são imensas”, é possível refletir que todo o esforço é válido para que a aprendizagem ocorra, embora as condições sejam desfavoráveis.

Por meio do trabalho com assuntos diversos, deve-se buscar uma aproximação com o aluno, a partir de temáticas de seu interesse, que são parte de seu meio ou que são importantes para a sua constituição como sujeito. Uma forma de o professor acessar assuntos diversos para serem trabalhados em aula é por meio da literatura infantil.

Por esse motivo e a pedido dos próprios docentes nas fichas de sugestões preenchidas em 2019, optou-se por trazer para as formações o letramento literário. A seleção dessa temática parte do pressuposto de que é necessário trabalhar com assuntos diversos que fazem parte do contexto das crianças e da formação de seu eu crítico e cidadão. Segabinazi e Brito (2017) citam como um exemplo de trabalho relacionado ao letramento literário o ato de contar histórias para as crianças. Por meio disso, estimula-se a imaginação, a noção de linearidade, a coerência narrativa, as referências a elementos fundamentais da narração, como fidelidade aos textos e sequência de apresentação do tempo, do espaço e personagens e a compreensão e interpretação de textos.

Observando pelo ponto de vista infantil, de acordo com Carvalho (2017), ouvir histórias é uma agradável e proveitosa experiência. Mesmo que a criança, eventualmente, não compreenda alguma palavra ou frase, é importante que ela siga o fio da história, vendo na leitura um prazer, que ela possa pensar sobre o texto e sonhar. Essa é, segundo a autora, a maior riqueza da literatura infantil.

Um exemplo de trabalho completo de estímulo à leitura no ambiente escolar como um todo foi trazido pela professora Violeta. Trata-se da “Ciranda da leitura”, retirada do Portal do Professor. Para a Ciranda, os alunos têm um roteiro de leitura e checagem de conhecimentos bastante completo, de acordo com os preceitos do PNAIC (BRASIL, 2015a).

Além de sugestões como essa, foram propostas diversas atividades com livros que contam histórias que transmitem valores para a vida das crianças e que, além de

estimulem o hábito da leitura, trazem aprendizado social e/ou cultural. Alguns exemplos dos temas sugeridos estão citados no Quadro 9:

Quadro 9 – Livros e respectivos temas abordados pelos docentes participantes em suas propostas de atividade

Nome do livro	Tema
<i>Konsumonstros</i>	Consumismo
<i>O camelo, o burro e a água</i>	Consumo consciente da água
<i>Maria vai com as outras</i>	Não fazer tudo o que os outros fazem
<i>Lúcia já vou indo</i>	Atraso e organização do tempo
<i>A verdadeira história dos três porquinhos</i>	Diferentes versões sobre os fatos
<i>Não é uma caixa</i>	Criatividade
<i>Beleléu</i>	A importância da organização
<i>Margarida friorenta</i>	A importância do afeto
<i>Faniquito e Siricutico no mosquito</i>	A importância de ser educado com os outros
<i>Rino, o rude</i>	A importância de ser educado com os outros
<i>Camila e a volta às aulas</i>	Os desafios do primeiro dia de aula
<i>Meu dente caiu!</i>	Troca dos dentes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do material enviado pelos professores.

Assuntos como os abordados nas histórias referidas possibilitam a realização de trabalhos não apenas relacionados às habilidades de leitura e escrita dos alunos, mas referentes a tópicos que fazem parte da sua construção como sujeitos pertencentes a determinado grupo. O valor de histórias como essas também está na mobilização de saberes que o aluno já tem, comparando-os com saberes que ele irá adquirir no decorrer de sua escolarização,

Dando asas à imaginação, a criança é capaz de contextualizar a história do livro, não havendo “limites para o que ela será capaz de fazer quando os saberes a serem adquiridos forem contextualizados em atividades relevantes de estudo e de lazer” (KLEIMAN, 2005, p. 37). Busca-se que os alunos se tornem leitores que, de acordo com Cosson (2016), agenciem os sentidos do mundo com os textos lidos, entendendo que a leitura é um concerto composto por muitas vozes, e nunca um monólogo.

Durante a leitura, é aberta uma porta entre o meu mundo e o mundo do outro. O texto tem sentido quando esse trânsito é efetivado, havendo a passagem entre um e outro. É importante que se esteja aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade que a palavra tem de dizê-lo, a fim de que as atividades sejam significativas (COSSON, 2016).

É dessa forma que o professor, por meio de textos literários, auxilia no desenvolvimento de sujeitos reflexivos. O modo como os textos são explorados em

aula é responsável por tornar ou não o aluno um leitor e escritor que, conforme Cosson (2016), seja capaz de agenciar com os textos o sentido que tem o mundo.

A forma como os professores abordam os temas tratados por meio de seus dados traz novamente à tona o quanto o seu papel é fundamental para a formação do aluno leitor. Nota-se a importância da palavra “formação”, nesta pesquisa, também focalizando o docente, que terá mais dificuldades em trabalhar com os alunos as habilidades de leitura e escrita e os outros tantos assuntos que são de sua responsabilidade, se ele não tiver uma formação que o prepare para isso. A qualidade da formação implica o ensino e a aprendizagem dos sujeitos.

A Linguística Aplicada (LA), de acordo com Kleiman *et al.* (2019), assume uma variada quantidade de objetos e objetivos, maneiras de ensinar e fazer pesquisa, conceber a linguagem, o ensino e a sua aprendizagem. Dentre suas metas, busca solucionar problemas que são socialmente relevantes, relacionados aos usos da língua, com o propósito de formar cidadãos críticos.

Em consonância com as metas apontadas, a presente pesquisa busca a realização de um trabalho, por meio da formação docente, com impacto social e relacionado à linguagem, especificamente à apropriação da leitura e da escrita. O “problema” a ser analisado na presente pesquisa, para o qual se buscam soluções, diz respeito à formação dos professores alfabetizadores, que impacta na leitura e na escrita dos alunos. Conforme já mencionado nesta tese, pensando na formação do docente que forma o aluno leitor, que compreende o sentido da leitura e a associa a suas práticas sociais, abordou-se a temática do letramento.

O tema letramento, que constituiu parte dessa pesquisa e seus dados, estabelece uma relação entre a leitura, a escrita e as práticas sociais dos alunos. O letramento foi tratado por grande parte dos professores nos materiais escritos enviados. Por exemplo, Perpétua afirmou que a leitura é instrumento para melhorar o contexto social do aluno. Violeta apontou que, “além de aprender a ler e escrever, a criança deve compreender o que lê”, sabendo aplicar seus conhecimentos nos contextos de comunicação social em que vive.

A LA tem cunho social e trata de problemática social, que afeta aluno, professor, sala de aula, ensino e aprendizagem. Com foco inicialmente interdisciplinar, passou a ser transdisciplinar. Esse último caráter incluiu em seu escopo assuntos como discurso, identidade, sexualidade, migrações, empoderamento e um dos assuntos chave desta pesquisa, que é o letramento. A LA busca ouvir nos contextos a voz dos

atores (alunos e professores), que são participantes e agentes sociais, os quais trazem suas histórias, participam de práticas culturais e reconstróem identidades ao se inserirem em instituições de ensino ou por serem excluídos delas (KLEIMAN *et al.*, 2019).

Conforme referido, esta pesquisa, desenvolvida sob o escopo da LA, buscou, desde o princípio, quando possível, dar voz aos participantes, que foram ouvidos e motivaram toda a construção das ações de formação e os assuntos abordados. Ademais, para evidenciar a agência social dos docentes, tratou-se de assuntos que pudessem dar poder de expressão para esses 29 professores, refletindo sobre o seu trabalho e valorizando as práticas sociais dos alunos, por meio do tema letramento.

O professor é considerado também responsável por sua formação, pois expressou sua opinião, foi em busca de atividades que estivessem de acordo com as suas concepções. Vale dizer que se identificaram docentes que, com seus potenciais e suas limitações, analisaram e questionaram o material de apoio oferecido nos módulos de formação, utilizando-se deste para refletir sobre seus conhecimentos, expressar sua opinião e propor um trabalho capaz de estimular e potencializar a leitura e a escrita do aluno, valorizando o seu contexto.

A pesquisa buscou, de acordo com Tardif (2017), destacar o saber docente como um saber social, compartilhado por grupos com diversos aspectos em comum. Os professores trabalham em uma mesma organização, sendo sujeitos a recursos e regras semelhantes. Dessa forma, como o autor destaca, dá-se sentido às práticas dos docentes por meio de situações de trabalho coletivo.

Esse grupo de trabalho se constitui a partir de um sistema que lhe dá legitimidade, que tem como membros a universidade, a administração escolar e o Ministério da Educação (TARDIF, 2017). Por esse motivo, também se enfatiza aqui o papel da Secretaria de Educação (SME), que propôs o assunto inicial da pesquisa, disponibilizou seu tempo para acompanhá-la e auxiliar no que fosse necessário.

A troca de conhecimentos também foi peça chave deste estudo. A SME, antes do início da pesquisa, forneceu levantamentos anteriormente realizados sobre o desempenho dos alunos em relação à leitura e à escrita. Outro exemplo foi o intercâmbio de opiniões entre os docentes, quando se expressaram sobre os excertos dos seus colegas, todos valorizando a opinião do outro de alguma forma. Essa permutação de conhecimentos entre os docentes poderia ter sido ainda maior, caso a

pesquisa não tivesse sido realizada em um momento de distanciamento social, devido à pandemia.

Em relação ao compartilhamento das atividades entre os professores, que se deu por meio do site “Banco de Atividades: Compartilhando leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental”, confirma-se o contentamento dos docentes, neste caso por terem contribuído para esse resultado e por terem acesso a ele. Seguem alguns relatos de docentes em relação ao site, recebidos pela pesquisadora via *WhatsApp* quando a página foi anunciada:

“Obrigada pelo trabalho!”

“Que maravilhoso! Material riquíssimo!”

“Adorei a ideia do site!”

“Legal o teu trabalho!”

“Vai ficar um material bastante diversificado, vai ser legal!”

“Ficou excelente! Muito bem-organizado!”

“As informações são claras, breves e objetivas. A parte visual está muito boa também. Acredito que as pessoas terão fácil acesso às atividades e poderão se localizar com facilidade na página”.

“É uma rica contribuição para os nossos docentes e educandos!”

“Ficou excelente! Parabéns pelo trabalho e pela iniciativa! Com certeza o Banco de Atividades irá contribuir muito com o trabalho de todos nós. E, mais uma vez, obrigada pelo convite para participar. Sinto-me muito honrada! Pode contar comigo sempre. Nosso trabalho é muito gratificante!”

Provavelmente, o professor não iniciou o ano de 2020 da mesma forma que o encerrou, já que os indivíduos são constituídos por experiências que os fazem mudar e repensar suas formas de agir. Uma proposta de formação como a apresentada nesta tese, busca dar protagonismo aos docentes, sem desconsiderar as políticas públicas que andam em paralelo, cuja importância é verificada na fundamentação teórica desta tese.

Ações como as apresentadas nesta tese, em sintonia com as políticas públicas, são potentes para, conforme Imbernón (2015), dar espaço a modelos questionadores de formação, nos quais os docentes possam expressar o seu protagonismo, sendo planejadores, executores e avaliadores das ações realizadas. Sob essa perspectiva, entende-se que é necessário que continuem sendo realizadas pesquisas centradas no professor, sempre amparado por políticas públicas que garantam a sua formação contínua, buscando a aprendizagem do aluno.

A próxima seção volta-se à sequência da pesquisa. Como já mencionado, há o Banco de Atividades, como uma forma de compartilhar as propostas dos docentes elaboradas nos módulos de formação. Além disso, a experiência de formação permitiu

que fosse sistematizada uma proposta de roteiro de formação, que indica etapas para o desenvolvimento de ações semelhantes às deste estudo.

5.5 Banco de atividades e roteiro de formação

Este item busca abordar o compartilhamento das atividades ou planos de aula enviados pelos docentes nos módulos de formação de 2020. Posteriormente, será apresentado o roteiro proposto a partir da constituição das ações realizadas.

Nas conversas com os professores, mencionadas no Capítulo 2, houve relatos de que há certa falta de interação entre os docentes da rede, para trocas de conhecimentos e experiências. Esse foi o motivo que levou a pesquisadora a solicitar como tarefa o envio de atividades e/ou planos de aula (Módulo 1, Atividade 2, e Módulo 5), com o intuito de compartilhar esse material entre as escolas da rede.

O site “Banco de Atividades: Compartilhando leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental” foi criado com o objetivo de postar as atividades ou planos de aula enviados nos Módulos 1, 3 e 5. O site foi criado no final de 2020, por meio do *Google Sites*. A pesquisadora entrou em contato com cada um dos docentes, os quais foram convidados a disponibilizarem o seu material no site. Eles tiveram um prazo para ajustar o material, caso achassem necessário e, logo após, foi feito *upload* dos arquivos para o site. A Figura 18 apresenta a página inicial do site.

Figura 18 - Página inicial do site “Banco de Atividades: Compartilhando leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental”²³



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

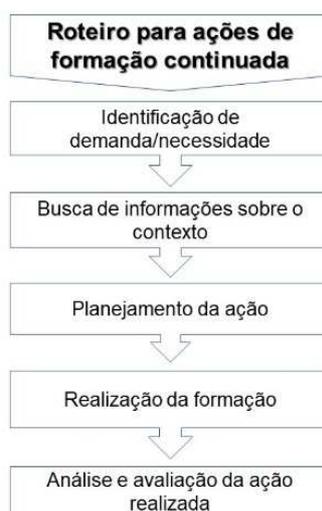
Além da página inicial (Figura 18), a qual apresenta os participantes do site e um *link* que remete à outra página que conta a história da construção dos módulos de formação, há uma aba à esquerda com *hiperlinks* que direcionam o usuário para os Módulos 1, 3 e 5. Em cada um desses *links*, estão postadas as atividades enviadas pelos professores, de acordo com os temas (letramento, trabalho com projetos e letramento literário), além de uma descrição da atividade e o nome do professor que enviou cada uma delas. Vale lembrar que as atividades enviadas pelos docentes no

²³ A lista com os nomes dos docentes está apagada para respeitar a sua privacidade.

Módulo 3, sobre trabalhos com projetos, fazem parte do site, mas não são objeto de análise desta tese.

Outro resultado desta pesquisa é um roteiro, proposto como um formato de trabalho de formação continuada baseado no contexto escolar como um todo, juntando a experiência e a opinião dos atores desse meio. O roteiro teve por base toda a construção dos módulos de formação realizados com a rede municipal parceira. A Figura 19 ilustra essa proposta de roteiro que pode ser utilizado em ações semelhantes.

Figura 19 - Proposta de roteiro de formação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora e sua orientadora.

O roteiro proposto parte de cinco pilares considerados importantes para a construção e organização da formação de professores. O primeiro deles é a identificação de uma demanda ou necessidade do local onde a ação se desenvolverá. Para isso, deve-se buscar com membros desse contexto, como secretaria de educação, direção escolar e professores, quais são as suas reais demandas. Nesse mesmo momento, todos devem ser convidados a participar de alguma forma da construção do trabalho a ser realizado.

É importante aludir aqui que quem identificou essa demanda, no caso do presente estudo, foi a pesquisadora, representante do contexto universitário. Esse início do processo não precisa, necessariamente, partir da universidade. Ele pode partir de qualquer membro do contexto escolar. Entretanto, esta pesquisa defende que a demanda deve partir de pessoas que têm conhecimento de caso e/ou que sejam pertencentes à realidade a ser estudada.

O segundo pilar diz respeito à busca por informações sobre o contexto. Essa busca se dá a partir do momento que o pesquisador se insere no local em foco de alguma forma. Em geral, essa inserção se dá por meio de conversas com dirigentes e professores e/ou de participação em aulas ou eventos realizados no ambiente a ser pesquisado. A pesquisa-ação, previamente explanada, é um formato que pode ser utilizado, já que o pesquisador se insere e age no meio.

O terceiro pilar é o planejamento da ação. Essa etapa não se encerra, necessariamente, no momento da concepção da ação. O organizador da formação pode ir lançando atividades e readequando as propostas na medida em que elas vão acontecendo. Por exemplo, em uma ação de formação, pode surgir um assunto para um momento seguinte, que não havia sido pensado anteriormente. É claro que as ações devem se relacionar de alguma forma e/ou vislumbrar um objetivo associado com a demanda inicial.

O quarto pilar, a realização da formação, é o momento em que o formador propõe a tarefa a ser desempenhada, deixando claro o que deve ser feito e o papel de cada um na ação, que se desenvolve de forma colaborativa.

O quinto pilar é a análise e a avaliação da ação realizada. Esse é um momento de interação com os participantes, é quando todos têm a possibilidade de observar o que foi feito e ver o resultado obtido. Esse é um momento bastante relevante, pois é quando se vê o quão perto se chegou do objetivo inicial. Também é nesse momento que há a avaliação da ação, quando são observados acertos e erros que são levados em conta no planejamento de ações futuras.

Considerando o roteiro da Figura 19 e a amostra do material enviado pelos professores, nota-se a imensidão de possibilidades de trabalho com docentes e discentes. As realizações desta pesquisa foram muito além da proposta da SME, de trabalhar com as habilidades de leitura e de escrita das crianças. Trata-se de conteúdo que envolve competências pedagógicas e interdisciplinares, possibilitando também o desenvolvimento social e cidadão, tanto de professores como de alunos.

Desde o início da pesquisa, pensa-se que o material enviado pelos professores não pode ficar arquivado. É importante que haja uma troca entre as escolas. Sabe-se que diversos fatores, dentre eles a distância e a falta de tempo, dificultam as trocas de conhecimento dentro das redes de ensino. Foi por essa razão que a maioria das ações de formação realizadas teve como tarefa final o envio de uma prática que os

professores acreditassem ser digna de ser partilhada, nesse caso, por meio do “Banco de Atividades: Compartilhando leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental”.

Após tratar do site e do roteiro, neste item, fundamentados na análise e na apresentação dos dados obtidos, que estão nas seções anteriores, parte-se para as considerações finais desta tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ultrapassar obstáculos é o prazer pleno da existência, sejam eles de tipo material, como nas ações e nos exercícios, sejam de tipo espiritual, como nos estudos e nas investigações. A luta contra as adversidades e a vitória tornam o homem feliz [...] (SCHOPENHAUER).

Os obstáculos fizeram parte desta pesquisa, conduzida em um período que nunca a humanidade pensou que passaria. A pandemia da COVID-19 trouxe uma nova visão sobre o trabalho, a escola, o ensino, enfim sobre sobrevivência.

Em nenhum momento da história, pensou-se que, de uma hora para outra, as pessoas não poderiam sair de casa, principalmente em contextos de países livres como o Brasil. Jamais se pensou que as crianças não poderiam ir para a escola e ter aulas com seus professores. Porém, o ser humano tem a incrível capacidade de se reinventar e tirar proveito da adversidade e, sim, aprender muito e - por que não? - ser feliz, assim como afirmou Schopenhauer.

No contexto escolar, a partir do ocorrido, à medida do possível, os professores foram levando suas aulas para plataformas virtuais, ou preparando materiais para enviar para os alunos em suas casas. Nesse momento, a desigualdade social despontou ainda mais do que usualmente. O que fazer quando uns alunos têm acesso aos materiais e outros não? A partir desse impasse, tentou-se fazer com que essa situação durasse o tempo mínimo e com o mínimo de prejuízos possíveis. As aulas foram voltando, pouco a pouco, quando chegou a vacina. Ainda estamos nesse dilema, nesse vai e volta, nesses altos e baixos dos gráficos de contaminação. Não se sabe como será o futuro.

Ainda não é possível medir os prejuízos causados pela pandemia, que ainda existe, e pela falta de acesso à educação por muitos alunos. Provavelmente, nunca será possível realizar essa aferição. Não se sabe como será o futuro, mas é preciso seguir em frente, dia após dia, se reinventando e superando os obstáculos que surgiram e continuarão a surgir.

Por esses motivos, a presente pesquisa começou em um formato e precisou ser modificada. Buscou-se, ao máximo possível, seguir com a proposta inicial, relacionada à leitura e à escrita com significado. Do ambiente escolar, nos dois primeiros anos, partiu-se para o ambiente virtual, nos dois anos seguintes. Do contexto de ensino e aprendizagem, passou-se para a temática da formação

continuada. Essa mudança gerou a necessidade de ajustes, principalmente de cunho teórico, já que a formação docente não fazia parte da pesquisa em seu início.

Os objetivos e os procedimentos inicialmente previstos precisaram ser modificados. Muitos dos dados gerados em 2018 e em 2019 não foram utilizados em sua totalidade e não foram analisados. Felizmente, o contato e a parceria com a SME continuaram e houve um convite para a pesquisadora ser organizadora das ações de formação continuada de professores de 1º ano de 2020.

Se não fosse esse trabalho conjunto e contínuo, essa pesquisa não existiria. Ressalta-se aqui a coconstrução, tão enfatizada nesta tese, que serviu tanto como pontapé inicial para o estudo como para a sua continuidade, após 2020.

A colaboração moveu esta tese, pois todas as partes - pesquisadora, Secretaria Municipal de Educação (SME) e professores - sempre estiveram envolvidas de alguma forma com a pesquisa. Além disso, considerando a seleção do método da pesquisa-ação, pelo qual se optou, o trabalho realizado não foi sobre os docentes, mas com eles, citando novamente Imbernón (2017).

Essa parceria entre instituições de ensino superior e escola básica existe como um importante elo para materializar as práticas docentes. Considerando essa união, o professor também se torna produtor de saberes (NUNES, 2018), rompendo a barreira de que a universidade é a detentora do conhecimento.

Nesta tese, a universidade, por meio desta pesquisa, tomou a iniciativa e agiu como uma organizadora dos passos seguidos, ouvindo as partes e projetando a configuração da formação realizada, conforme o roteiro proposto (Figura 19), que é um dos desdobramentos da pesquisa. Utilizando-se do aporte teórico mencionado até aqui, a pesquisadora, com apoio constante de sua orientadora, foi avaliando as demandas e esculpindo esse modelo de trabalho, para motivar a tomada de atitudes semelhantes por outras instituições de ensino.

As etapas do roteiro²⁴ foram sendo realizadas e criadas no decorrer da pesquisa. Inicialmente, a demanda foi identificada, a partir de conversa com a SME, que apontou as competências de leitura e escrita dos alunos da rede como tema para estudo. Buscaram-se, então, informações sobre o contexto, por meio da participação da pesquisadora em grupo de trabalho, com docentes da rede, em momento de

²⁴ As cinco etapas do roteiro, conforme referido (Figura 19), são: identificação da demanda/necessidade; busca de informações sobre o contexto; planejamento da ação; realização da formação; análise e avaliação da ação realizada.

formação, e de conversas com docentes e observações de aulas. A partir dessa etapa, planejou-se uma ação, que foi realizada por meio de módulos de formação continuada para professores de 1º ano, inseridos em plataforma *online*²⁵, com foco na leitura e na escrita dos alunos, mantendo-se a proposta inicial da SME.

Sempre em parceria com a Secretaria, as ações de formação ocorreram. Conforme prazos estipulados pelo Departamento Pedagógico, os cinco módulos de formação foram inseridos na plataforma, os docentes acessavam-na e entregavam as tarefas solicitadas.

A etapa de análise e avaliação da ação²⁶ não constava no roteiro, porém, percebeu-se que a sua inserção seria importante para que fosse possível, de fato, verificar a opinião dos docentes sobre as ações de formação e para saber das críticas e sugestões em relação a elas, a fim de aprimorá-las para outras edições e oportunidades.

Em relação aos objetivos aspirados, foi possível realizar um trabalho coconstruído, desenvolvendo propostas de atividades de formação continuada a partir de necessidade local. A pesquisadora foi responsável pela construção das etapas e pelo desenvolvimento da pesquisa. Os professores reforçaram e complementaram as necessidades de formação e se empenharam na realização de todos os passos dos módulos de formação, além de participarem da construção do site.

Por meio dos dados obtidos a partir dos módulos, foi possível conhecer as percepções e as concepções dos docentes a respeito do tema letramento presentes nos registros analisados. As perspectivas sobre letramento dos docentes também foram identificadas por meio das atividades enviadas. Grande parte dessas atividades compõe o site “Banco de Atividades: Compartilhando leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental”, que é considerado um desdobramento da pesquisa. O site foi pensado como uma forma de fornecer acesso dos docentes a uma gama maior de possibilidades de trabalho, em contextos semelhantes ao do grupo envolvido. Vale lembrar que o site não é estático, pois a pesquisadora é um representante dos

²⁶ Apesar de a avaliação da ação não ter sido realizada de modo formal nesta pesquisa, os docentes enviaram diversos retornos em relação ao site “Banco de Atividades: Compartilhando leitura e escrita no 1º ano do Ensino Fundamental”, que foi construído a partir do material produzido durante os módulos de formação de 2020. Os retornos foram todos positivos, conforme exemplos citados no item 5.4.

docentes seguirão alimentando-o com a diversidade de opções de trabalho que forem surgindo.

Em relação ao alcance dos objetivos da pesquisa, verificou-se que grande parte dos docentes compreende o letramento, que busca trabalhar a leitura e a escrita em consonância com as práticas sociais dos alunos. Contudo, os conteúdos abordados, geralmente por meio de gêneros como história infantil, música, fábula etc., parecem não ser explorados o suficiente por diversos docentes, que se detêm na forma dos textos e promovem poucas ações práticas com assuntos que são geralmente relevantes para a vivência dos alunos e para sua constituição como cidadãos.

Para explorar os assuntos e os gêneros abordados de forma mais aprofundada, poderia ser realizado um trabalho com os docentes com mais ênfase nas ações que podem ser realizadas a partir das práticas de letramento abordadas. Verifica-se que os assuntos tratados pela maioria dos professores são de grande relevância para a construção social e cidadã dos sujeitos, basta aproximar mais as práticas das vidas dos alunos, conforme sugestões relacionadas à política e meio ambiente, citadas no item 5.4 desta tese.

Por meio de um processo de apropriação da leitura e da escrita que faça sentido ao aluno, ele evolui, gradativamente, nessas habilidades, passando a ler e a escrever de forma mais autônoma. Para isso, a criança deve se sentir ativa em sua aprendizagem, conforme referido no capítulo anterior.

Sabe-se que é possível aprimorar a pesquisa realizada. Além de demonstrar e solicitar aos docentes mais ênfase às práticas realizadas a partir das atividades, a fim de continuar ouvindo a voz dos participantes, é importante que haja uma conversa com todos os professores durante e após as ações, para verificar suas opiniões, solicitando críticas e sugestões com vistas a aprimorar edições em andamento e futuras.

Ainda a respeito do modo como a pesquisa foi realizada, mantendo a visão de que a universidade não é quem detém o saber, não se buscou apresentar uma "solução", um formato "ideal" de trabalho, até porque o mundo está em constante mudança e há diferentes versões sobre formas de trabalho que sejam adequadas para que professores alfabetizem seus alunos. Acredita-se em respeitar as diversidades, verificar as potencialidades e conhecer possibilidades, para aperfeiçoá-las e compartilhá-las.

Seguiram-se propósitos dos estudos em Linguística Aplicada (LA), que valorizam a complexidade dos locais, ouvindo a voz dos atores e valorizando seus contextos (KLEIMAN et al., 2019). Não é intenção apresentar modelos de formação ou de ensino de leitura e escrita, mas, por meio da coparticipação, deixar evidente que cada um pode evoluir e aprender por meio do compartilhamento de saberes com os outros.

Esse é apenas um formato de ação de formação continuada dentro das imensuráveis possibilidades. O que se pretende destacar, todavia, é que, independentemente do formato proposto, as ações que envolvem todos os participantes, sem nenhum tipo de discriminação, buscam que todos se sintam importantes e partes integrantes do processo.

Conclui-se esse estudo, mostrando que o ensino da leitura e da escrita e a formação continuada de professores persistem como um terreno fértil para ampliar as reflexões em uma perspectiva das aprendizagens permanentes requeridas pela profissão do educador. É intuito desta tese e dos frutos gerados por ela, como os estudos de Luiz *et al.* (2019), Luiz *et al.* (2020), Luiz *et al.* (2021) e Luiz e Fronza (2022), também contribuir para as futuras pesquisas que podem ser desenvolvidas no âmbito da Educação e da Linguística Aplicada, entre outras áreas que podem dialogar sobre a temática em foco.

Como pesquisadora, agora utilizando a 1ª pessoa, posso afirmar que encerro esta tese com a percepção de que ninguém é detentor do saber. Todos temos saberes que se complementam e todos são importantes para a construção de ações como as realizadas até então nesta pesquisa, que não se encerra aqui.

Como servidora de instituição de ensino, pretendo compartilhar o percurso desta pesquisa dentro e fora do meu local de trabalho, pretendo ouvir opiniões e receber auxílio para difundir a visão de que a coconstrução é uma forma de valorização do sujeito. De mãos dadas, ficamos mais fortes e caminhamos mais longe.

Espera-se que professores possam continuar expressando as suas opiniões sobre as suas práticas e compartilhando-as com seus colegas, que essas trocas de atividades e experiências sejam uma rotina. Não há dúvidas de que todos – universidade, dirigentes escolares e professores – têm o mesmo grau de importância para que a engrenagem do sistema escolar funcione. É importante que todos continuem interagindo e trocando experiências e materiais.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Márcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A recontextualização do pacto nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 420-444, 2018.
- ALMEIDA, Luana; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos. Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013.
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. Margarida Friorenta. São Paulo: Ática, 2019.
- ALVES, Antônio Maurício Medeiros; OLIVEIRA, Caroline Terra de; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves (Orgs.). **Desafios da gestão da formação docente no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC (2013-2108)**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. 252 p. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/04/VOLUME-6-PNAIC-UFPEL-GESTAO.pdf>. Acesso em 10 jan. 2022.
- AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, 2015.
- ANADON, Simone Barreto; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. "Uma ponte para o Futuro": (des)continuidades nas políticas de formação de professores. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 35-57, 2018.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, 2013, p. 35-49.
- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34.
- BRAGA, Andreia Martinazzo; FELDKERCHER, Nadiane. As relações entre a formação do PNAIC e as práticas de alfabetização. **Revista FAEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 60, p. 345-363, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 07 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/guia_for_2.pdf. Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL, **Decreto nº 5.800, de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Casa Civil, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato20042006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em 07 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 07 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD PNAIC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>. Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Sistema Educacional Brasileiro, Direção Adjunta de Graduação e Extensão, 2012b.

BRASIL. **PNE – Plano nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa- PNAIC**: Documento orientador das ações de formação em 2014. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em: http://www.cead.ufop.br/images/extensao_PNAIC/PNAIC_2014_documento_orientador.pdf. Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo**

de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015a. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao-1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 155, de 22 de março de 2016.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21399967/do1-2016-03-23-portaria-n-155-de-22-de-marco-de-2016-21399845. Acesso em: 07 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 11 ago. 2019.

BRETON, Florence. **Konsumonstros.** Porto Alegre: Edelbra, 2015.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo.** 40. ed. São Paulo: Autêntica Infantil e Juvenil, 2017.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; CARDOSO, André Luís Janzkovski. Alfabetização e formação de professores: potencialidades e limites segundo coordenadores locais do PNAIC-Mato Grosso. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p.82-100, 2018.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letras:** um diálogo entre a teoria e a prática. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Política Nacional de Formação de Professores. 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdocman%2Foutubro-2017-pdf%2F74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf%2Ffile&clen=1139951&chunk=true>. Acesso em: 23 set. 2021.

CAVALCANTI, Marilda; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 133-144, 1991.

CAVATON, Maria Fernanda Farah; BARBATO, Silvine. A fala egocêntrica da criança de seis anos na construção coletiva da escrita. **Revista Eletrônica**, São Paulo, v. VI, n. 11, p. 78-102, 2011

CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. **Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas - RS.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

COELHO, Michele Queirós; GONÇALVES, Carlos Alberto. Avaliação de projetos sociais: a perspectiva da comunidade. **Revista Alcance**, Itajaí, v. 18, n. 4, p. 436-447, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em Educação. **Nuances**, São Paulo, v.17, n.18, p. 15-31, 2010.

CUTBILL, Andy. **A vaca que botou um ovo**. São Paulo: Salamandra, 2010.

DANGIÓ, Meire dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. A concepção histórico-cultural de alfabetização. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, 2015.

DOLLE, Jean-Marie. Linguagem e pensamento. *In*: MONTROYA, Adrián Oscar Dongo; MORAIS-SHIMIZU, Alessandra; MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro; MOURA, Josana Ferreira Bassi (org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 99-116.

DUGNANI, Patrício. **Beleléu**. São Paulo: Paulinas, 2003.

FARIA, Evangelina Maria Brito de; SOARES, Maria Zuleide Abrantes. Avaliação da produção textual na alfabetização: uma prática ainda em construção. **Prolíngua**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 258-269, 2015.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projeco.es.pdf>. Acesso em 05 jan. 2022.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANÇA; Mary; FRANÇA, Eliardo. **Fogo no céu**. 21 ed. São Paulo: Ática, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **RPGE—Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 20, n. 3, p. 463-477, 2016

GODOY, Dalva; PINHEIRO, Ângela. O que sabemos sobre a contribuição da consciência fonêmica para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *In*: ROAZZI, Antonio; SALLES, Jerusa; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis (org.). **Aprendizagem da leitura e da escrita**: contribuições de pesquisas. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2013. p. 9-30.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Chapeuzinho vermelho**. São Paulo: Volta e meia, 2013.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Branca de neve e os sete anões**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert. **Qualitative Research in Applied Linguistics**: a practical introduction. 1. ed. London: Palgrave, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

JACOBS, Joseph. **Os três porquinhos**. Barueri: Girassol, 2000.

KERSCH, Dorotea Frank. O letramento acadêmico na formação continuada: constituição de autoria e construção de identidades. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 10, n. 14, p. 54-64, 2014.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar Letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? 1. ed., Campinas: CEFIEL, 2005.

KLEIMAN, Ângela.; DIAS, Carolina Assis; GRANDE, Paula Baracat de. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 17, n. 4, p. 724-742, 2019.

KLINK, Marina. **Vamos dar a volta ao mundo?** Conhecendo o nosso planeta com a família Klink. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi. Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa: investigando o currículo no Brasil. **Relatório de Pesquisa**: CNPq, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALMEIDA, Fabiana Belo dos Santos; VIEIRA, Erika Souza. Reflexões sobre o ensino do sistema de escrita alfabética em documentos curriculares: implicações para a formação de professores. *Olh@res*, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 69-99, 2013.

LEAL, Telma Ferraz. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 1, p. 23-44, 2015.

LIMA, Maria Sonaly Machado de. **Entre o relato e o ato**: concepções de oralidade em relatos de professores do 1º ano do Ensino Fundamental participantes do PNAIC. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

LUIZ, Simone Weide; HENTZ; Maria Izabel Bortolli; FRONZA, Cátia de Azevedo; PACHECO, Alice Virgínia Oliveira. A BNCC e o ensino de leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental: o trabalho do professor. **ReVEL**, [s. l.], v. 17, n. 33, p. 68-84, 2019.

LUIZ, Simone Weide; FRONZA, Cátia de Azevedo. Parceria entre universidade e escola na formação de professores. In: FARIA, Evangelina; SILVA, Wagner Rodrigues (Orgs.). **AlfabetizaÇÕES**. Campinas: Pontes, 2022, p. 308-329.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. **Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças**: análise dos aspectos políticos e pedagógicos. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MERLI, Sérgio. **O camelo, o burro e a água**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização**: propostas e práticas pedagógicas. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MOHR, Denise Kostycz. **Leitura**: reflexões, divergências e sugestões metodológicas. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Mercado de Letras: Campinas, 1998, p. 101-114.

MONTEIRO, Rosemeire Selma. A Linguística Aplicada e o processo de letramento. **Revista de Letras**, Araraquara, n. 21, v. 1/2, p. 111-117, 1999.

NAUMANN, Christine. **Quando o lobo tem fome**. São Paulo: Barlendis, 2019.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. O PNE (2014-2024) e as políticas para a formação continuada de professores. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 13-32, 2021.

NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NUNES, Herika Socorro da Costa. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental centrada na escola**: reflexão e pesquisa-ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento. 2018. Tese

(Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

OLIVEIRA, Andrea Ramos de; PARISOTTO, Ana Luzia videira. A formação de professores no PNAIC: uma reflexão sobre os princípios norteadores. *In: III CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E XIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES*, 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP, 2016. p. 599-610.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O Governo das Escolas e a Nova Gestão Pública. *In: LIMA, Licínio; SA, Vírginio. O Governo das Escolas: democracia, controlo e performatividade*. Famalicão: Húmus, 2017. p. 61-86.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Desafios para a pesquisa no campo das ciências humanas em tempos de pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 5, n. 14, p. 93-101, 2021.

ORTHOF, Sylvia. **Maria vai com as outras**. São Paulo: Ática, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual da Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PARR, Todd. **O livro da família**. Estados Unidos: Little, Brown Books for Young Readers, 2003.

PENTEADO, Maria Heloísa. **Lúcia já vou indo**. 30. ed. São Paulo: Ática, 2019.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020.

PORTIS, Antoinette. **Não é uma caixa**. São Paulo: Cosac & Naify, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

RIBAS, Mariná Holzmann; NADAL, Beatriz Gomes. **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2005.

RIBEIRO, Jonas. **Faniquito e siricutico do mosquito**. São Paulo: Elementar, 2000.

RODRIGUES, Renato Guimarães; SILVA, José Luiz Teixeira da; SILVA, Marco Antônio. Aprofundando o conhecimento sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 2-15, 2021.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. *In: SEE: CENP*, 2004, São Paulo. **Anais**. São Paulo, 2004. p. 1-8. Disponível em: <http://files.saladeleitura-dera.webnode.com/200000194->

e3ca4e4c46/ROJO%20CAPACIDADES%20DE%20LEITURA.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SARAIVA, Juracy A. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.

SEGABINAZI, Daniela; BRITO, Rosa Suzana Alves de. Literatura infantil e alfabetização: uma experiência para ler e escrever. **Educação em Análise**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 121-146, 2017.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Mercado de Letras: Campinas, 1998, p. 89-100.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1986.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda a criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOMBRA, Fábio. **Mamão, melancia, tecido e poesia**. Porto Alegre: Moderna, 2013.

STRACHAN, Linda. **Qual é a cor do amor?** São Paulo: Brinque-Book, 2005.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**, CUP: Cambridge, 1984.

STREET, Brian. Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. **Prospects**, [s. l.], v. 46, p. 335–344, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve

levantamento bibliográfico (2014-2016). **Realização**, Dourados, v. 3, n. 5, p. 81-98, 2016.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Apis: Língua Portuguesa 1º ano**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de múltiplas alfabetizações e (na)alfabetismos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 125-142, 2004.

TURMA DA MÔNICA – Um plano para salvar o planeta. n. [S. l.: s. n.], 07 mar. 2013. 1 vídeo (7 min 13 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dCOOWSbe6lg>. Acesso em: 05 jan. 2022.

VIANA, Vivina de Assis. **Meu dente caiu**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1986.

VIEIRA, Hilluska de Figueiredo Sousa Carneiro. Letramento literário: um caminho possível. **Revista Arredia**, Dourados, v. 4, n. 7, p. 117-126, 2015.

VILLANI, Marialuisa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in society: The development of higher psychological process**. London: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. [S. l.]: Edição Ridendo Castigat Mores, 2001. *E-book*. Disponível em: http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Alfeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEBB, Steve. **Viviana, rainha do pijama**. São Paulo: Salamandra, 2006.

WILLIS, Jeanne. **Rino o rude**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

XAVIER, Marcelo. **Se a criança governasse o mundo**. São Paulo: Formato, 2019.

ZIRALDO. **Um amor de família**. São Paulo: Melhoramentos, 2020.

**APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA
NO ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARCEIRA**

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, na qualidade de coordenadora do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação de _____, autorizo a pesquisadora Simone Weide Luiz, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a desenvolver a sua pesquisa intitulada “DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO DE CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL: REFLEXÃO E POSSIBILIDADES”, sob orientação da professora Dr^a. Cátia de Azevedo Fronza.

Este estudo tem por objetivo, a partir de demanda da rede municipal de ensino de Farroupilha/RS, identificar motivos de alunos chegarem ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizados. A partir desse objetivo, será organizado um trabalho que contará com a participação dos docentes, verificando as metodologias de ensino utilizadas e implementando outras possibilidades para alunos que evidenciam dificuldades, as quais também serão verificadas. O trabalho desenvolvido será compartilhado com os demais professores da rede.

A pesquisa será desenvolvida com alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental. As informações serão coletadas, inicialmente, a partir de conversa (a ser gravada e transcrita) com professores alfabetizadores e alunos. Os participantes da pesquisa serão sugeridos pelos docentes, considerando seu desenvolvimento em relação à leitura e à escrita. Também serão analisados materiais didáticos utilizados e materiais produzidos pelos alunos em aula. A partir das informações obtidas das conversas e dos materiais, serão propostas atividades didáticas, que serão trabalhadas com esses alunos, com o intuito de promover o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita.

A pesquisadora compromete-se a utilizar os dados dos participantes exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou instituição envolvida.

Ciente dos aspectos éticos e metodológicos da pesquisa, manifesto minha disponibilidade em colaborar com o bom andamento do estudo.

_____, _____ de _____ de 2019.

Assinatura

APÊNDICE B –EXCERTOS SELECIONADOS DA FORMAÇÃO 1 PARA TAREFA DA FORMAÇÃO 3

Excertos selecionados dos textos enviados pelos professores na formação 1, disponibilizados na formação 3, para opinião

- *Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as histórias em quadrinhos, seguir receita de bolo, a lista de compras de casa, comunicar-se através do bilhete, do WhatsApp. Letramento é ler histórias com o livro nas mãos ou nas telas, é emocionar-se com as histórias lidas, é fazer dos personagens os melhores amigos.*
- *Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita. É entender quem a gente é e descobrir quem podemos ser.*
- *(...) os alunos estão em contato com várias mídias, diferentes linguagens de comunicação, e realidades. O trabalho de sala de aula pode ressignificar esses conhecimentos já existentes e melhorá-los.*
- *(...) as escolas necessitam ainda ampliar a valorização de culturas locais e utilizar as tecnologias para produção de material nas suas multimodalidades de leitura. Seja texto escrito, imagem, vídeo, músicas, etc. É necessário que seus docentes se adaptem à realização de atividades que se enquadrem na temática da leitura e da escrita, nas diferentes linguagens e práticas cotidianas.*
- *(...) é evidente a necessidade que escola tem de se adaptar para atender as exigências sociais de leitura e escrita, visando a formação de comunicadores e interlocutores competentes.*
- *a importância de se compreender os significados de alfabetização e letramento como conceitos associados e complementares, nunca sinônimos.*
- *(...) romper com algumas “crenças escolares”, que sobrepõem determinados gêneros textuais em relação a outros, ou determinadas fontes em relação a outras também se torna um desafio constante para nós, já que, conforme exposto, em nossa formação inicial ainda houve fortes raízes na pedagogia tradicional.*
- *Mudar a forma de olhar e ver o aluno, porque olhamos mas não o vemos de fato.*
- *Acreditamos que é possível levar o letramento para a nossa sala de aula organizando um cantinho de leitura com diversos e variados materiais como jornais, revistas, gibis, receitas, rótulos, bem como realizando leituras de leite diárias com esse material.*
- *Diante de tantas mudanças, porém, é necessário lembrar que o alfabetismo não pode cair em desuso. Os conhecimentos acerca do alfabeto, o sistema de escrita alfabética e suas convenções, relações fonema/grafema, habilidades básicas de codificar/decodificar, entre outros, ainda precisam ser ensinados (construídos/reconstruídos) de forma sistemática, mas sempre alinhados em um contexto de letramento, para que sejam significativos e úteis para a criança, de forma que ela se torne uma leitora crítica e cidadã.*
- *Esse ler tudo ao redor é parte importante do letramento também. Onde a criança não apenas lê na escola, um texto proposto pela professora, do livro escolar, mas lê o que está inserido em sua vida. O que está escrito no letreiro do ônibus, as placas, as marcas dos produtos usados em casa, entre outros.*
- *Contudo, a partir do momento em que o processo formativo possibilita que o educando abandone uma postura passiva, sem capacidade ser crítico, este passa a rever sua leitura de mundo podendo, até mesmo, reinventar sua própria existência.*
- *Uma criança letrada é aquela que tem contato com os distintos usos de escrita na sociedade. Isso começa muito antes da alfabetização quando ela começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social.*
- *Ao favorecer a apropriação dos gêneros textuais, como objetos de estudo pelos alunos, além de melhorar a forma da comunicação e empregar a linguagem adequada à situação de que se está inserido, enriquece o conhecimento cultural e a compreensão das estruturas de linguagem, bem como o domínio das normas, ao identificar ritmos, rimas, sonoridades, senso estético, intuição, imaginação etc.*
- *As autoras citam, no livro didático sugerido, e que desde sempre foram realizados pelos professores, que ao ler uma história ou texto, deve-se situar o aluno do contexto do ambiente, dos personagens e das palavras-chave que facilitam (orientando) a compreensão do que se propõe naquele tema ou assunto.*
- *A fala: Lê tudo, mas não sabe o que está escrito, sempre se fez muito presente na realidade dos anos iniciais.*
- *A escola tem seu papel de alfabetizar sim, mas trazer o letramento que a criança já traz consigo, para trabalhar em conjunto com a alfabetização pode trazer muitos ganhos. Em tempos em que precisamos nos adaptar a aulas não presenciais, tive muito trabalho em pensar nos diferentes contextos e nos diferentes letramentos que as famílias possuem.*
- *Ao me reinventar para poder dar aula tive que usar diferentes formas de letramento para alcançar o objetivo de tentar alfabetizar meus alunos.*
- *Atualmente a escola precisa refletir sobre as propostas didáticas, levando em conta a necessidade de alinhar o ensino às novas tecnologias, como o uso de livros digitais interativos, pois o aluno poderá estar aplicando várias competências essenciais para a própria aprendizagem, ao interagir com as imagens, relacionando-as com os textos que não estão só escritos, mas acompanhados por vídeos, áudios.*
- *[...] mesmo numa realidade como a que trabalho, em que as pessoas são muito humildes e a escola não tem muitos recursos tecnológicos, ainda assim as possibilidades são imensas, basta ter interesse.*