

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEISE CRISTINA CARVALHO DE JESUS

**OS CAMINHOS REFLEXIVOS/FORMATIVOS
PERCORRIDOS POR UMA PROFESSORA
ALFABETIZADORA: UM ESTUDO
AUTOBIOGRÁFICO**

CAMPINAS-SP

2017

DEISE CRISTINA CARVALHO DE JESUS

**OS CAMINHOS REFLEXIVOS/FORMATIVOS
PERCORRIDOS POR UMA PROFESSORA
ALFABETIZADORA: UM ESTUDO
AUTOBIOGRÁFICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni.

PUC-CAMPINAS

2017

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.71
J58c

Jesus, Deise Cristina Carvalho de.
Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora
alfabetizadora: um estudo autobiográfico / Deise Cristina Carvalho de
Jesus. - Campinas: PUC-Campinas, 2017.
228p.

Orientadora: Elvira Cristina Martins Tassoni.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-
Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

DEISE CRISTINA CARVALHO DE JESUS

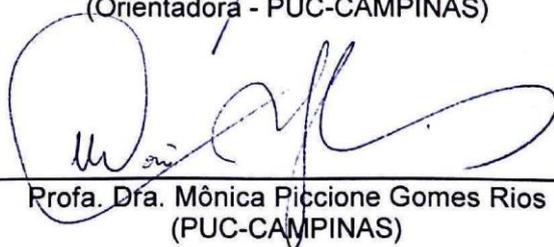
OS CAMINHOS REFLEXIVOS/FORMATIVOS PERCORRIDOS POR UMA
PROFESSORA ALFABETIZADORA: UM ESTUDO AUTOBIOGRÁFICO

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação de Mestrado em
Educação da PUC-Campinas, e
aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 15 de fevereiro de 2017.



Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios
(PUC-CAMPINAS)



Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
(UNICAMP)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e inspiração nos momentos difíceis.

Ao meu pai, que sempre me ensinou a ter determinação para realizar minhas tarefas até o fim.

À minha mãe, que com seu carinho encorajava-me a manter-me persistente em meus ideais.

Ao meu noivo, Vinicius, que permaneceu ao meu lado no sofá da sala durante os finais de semana em que necessitei dedicar-me ao estudo e à escrita.

À minha amiga Karina, pelas ligações demoradas, nas quais lia para ela os textos que produzia.

Aos estudantes que passaram pela minha vida profissional e que me auxiliaram na construção da professora que *estou*.

À professora Rita, da educação infantil, por mostrar-me a maravilha que é ensinar.

Aos meus colegas professores, que, mesmo com as dificuldades diárias, se mantêm firmes na profissão escolhida.

À minha orientadora Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, pela oportunidade de trabalharmos em parceria.

Ao Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado e à Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios, pelas contribuições no exame de qualificação, e também no exame de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que contribuíram na minha formação inicial como pesquisadora em Educação.

Aos mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pelas conversas nos corredores sobre as experiências vividas.

RESUMO

JESUS, Deise Cristina Carvalho de. **Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora alfabetizadora**: um estudo autobiográfico. 2017. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o meu processo reflexivo como movimento potencializador do meu desenvolvimento pessoal e profissional docente, por meio das lembranças que *fiz/faço* a partir da minha participação em um programa de formação em serviço de professores alfabetizadores. Sou professorado 1º ano do ensino fundamental e fiz os cursos de formação continuada propostos pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). A metodologia desta pesquisa é a autobiográfica, fundamentada na abordagem histórico-cultural. Para a produção do material empírico, parti das minhas lembranças durante a minha participação no curso de formação continuada de professores alfabetizadores, proposto pelo PNAIC de língua portuguesa, no ano de 2013. As lembranças contaram com recursos que foram disparadores de memória: as pautas dos encontros realizados na época, os livros de leitura para deleite realizada em cada encontro; os cadernos de formação oficiais do curso, as caixas de jogos do PNAIC, os vídeos do curso disponíveis *on-line* e as atividades desenvolvidas com os alunos da pesquisadora durante o curso. Esses disparadores de memória possibilitaram-me (auto)revisitar o espaço formativo do curso, favorecendo a escrita de relatos que se tornaram o material empírico bruto desta pesquisa. Frente a esses relatos, coloque-me a refletir sobre qual conhecimento foi apropriado por mim durante o curso de formação e que se encontra presente até hoje no meu fazer pedagógico. Identifiquei nesse processo de busca e reflexão que a proposta de organizar as atividades por sequências didáticas foi bastante significativa em meu trabalho docente. Assim, nesta pesquisa, rememorei as sequências didáticas que desenvolvi com meus estudantes, tanto durante como após o curso de formação, materializando-as em uma escrita narrativa. Tarefa difícil, de (auto)exposição, de (auto)avaliação, de reflexão, de estranhamento, de enfrentamento de mim, com minhas resistências, crenças e (in)certezas. A pesquisa por meio de narrativas autobiográficas mostrou-se um recurso potente para a reflexividade docente, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional. Escrever sobre o vivido fez-me compreender melhor a diferença entre *ser* professora alfabetizadora e *torna-se*, a cada experiência, uma professora alfabetizadora.

Palavras-chave: PNAIC. Reflexividade. Formação continuada de professores. Pesquisa autobiográfica.

ABSTRACT

JESUS, Deise Cristina Carvalho de. **The reflexive / formative paths covered by a literacy teacher:** An autobiographical study. 2017. 112 f. Masters dissertation (Master's in Education) – Postgraduate Program in Education, Center of Human and Social Sciences Applied, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

This research aims to understand my reflective process as a movement that enhances my personal and professional development, through the remembrances I made / do from my participation in an in-service training program for literacy teachers. I am a teacher of the 1st year of elementary school and have taken the continuing education courses proposed by the PNAIC (National Pact for Literacy in the Right Age). The methodology of this research is the autobiographical, based on the historical-cultural approach. For the production of the empirical material, I started from my memories during my participation in the ongoing training course of literacy teachers, proposed by the PNAIC of Portuguese-language, in 2013. The memories had resources that were memory triggers: The guidelines of the meetings held at the time, the reading books for enjoyment held at each meeting; The official training books of the course, the games boxes of PNAIC, the course videos that was available online and the activities developed with the students of the researcher during the course. These memory triggers enabled me (self) to revisit the formative space of the course, favoring the writing of reports that have become the raw empirical material of this research. Faced with these reports, I reflect on what knowledge was appropriated by me during the training course and that is present until today in my pedagogical work. I identified in this process of search and reflection that the proposal to organize the activities by didactic sequences was quite significant in my teaching work. In this research, I recalled the didactic sequences that I developed with my students, both during and after the training course, materializing them in a narrative writing. Difficult task, of (self)exposure, of (self)evaluation, of reflection, of strangeness, of confronting myself, with my resistances, beliefs and (un)certainties. The research through autobiographical narratives proved to be a powerful resource for teacher reflexivity, promoting personal and professional development. Writing about lived experience made me understand in a better way the difference between being a literacy teacher and becoming, with each experience, a literacy teacher.

Keywords: PNAIC. Reflexivity. Continuing education of teachers. Autobiographical research.

SUMÁRIO

1	OS COMPASSOS E DESCOMPASSOS DA VIDA, UM PERCURSO EMINENTEMENTE FORMATIVO.....	8
2	A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: CAMINHO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	20
2.1	O QUE O CAMPO CIENTÍFICO TEM ESTUDADO ACERCA DESTA METODOLOGIA CIENTÍFICA?.....	20
2.2	DAS ORIGENS HISTÓRICAS À METODOLOGIA DE PESQUISA.....	24
2.3	A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: METODOLOGIA E DESAFIOS.....	26
2.4	AS PRODUÇÕES AUTOBIOGRÁFICAS E O PROCESSO DE REFLEXIVIDADE NA CONTRIBUIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.....	28
2.5	COMPREENDENDO A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	30
3	AS VERDADES DE MINHA ANGÚSTIA: ALICERÇANDO O CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO DE CRIAÇÃO DO PNAIC.....	38
3.1	A ESTRUTURA DO ESTADO GLOBAL.....	39
3.2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SEU CARÁTER IDEOLÓGICO DE PRESERVAÇÃO DO <i>STATUS QUO</i>	42
3.3	MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO: O EMBRIÃO DO PNAIC (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA).....	44
3.4	AS PESQUISAS CIENTÍFICAS BRASILEIRAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	47
3.5	AS PESQUISAS CIENTÍFICAS BRASILEIRAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	55
3.5.1	Da apresentação do Programa.....	59
3.5.2	As raízes do PNAIC em outros cursos de formação continuada de professores alfabetizadores brasileiros.....	61
3.5.3	Os materiais que compõem o PNAIC.....	64
4	TRILHANDO PASSOS PARA A AUTOPOIÉISIS DOCENTE.....	68
4.1	OS GUARDADOS DE MEU GUARDA-ROUPA.....	68

4.2	A “INVESTIGAÇÃO DE MIM” ATRAVÉS DA NARRAÇÃO: IMPLICAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO.....	76
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: A DIMENSÃO DO MOVIMENTO.....	101
	REFERÊNCIAS.....	106
	APÊNDICES.....	115

1. OS COMPASSOS E DESCOMPASSOS DA VIDA, UM PERCURSO EMINENTEMENTE FORMATIVO

O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que já se viu, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caia, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre (SARAMAGO, 1997, p. 387).

Ao longo deste memorial, você, leitor, irá conhecer um pouco mais sobre a minha trajetória pessoal e profissional como professora pesquisadora. Conhecer e compreender essa trajetória se faz muito importante, pois, de acordo com Antezona e Salgado (2013), a formação da identidade do profissional docente inicia-se desde a escolha da carreira profissional e todo o percurso pessoal e profissional vivenciado pelo sujeito, influenciando diretamente sobre os saberes docentes. Por isso, discorro aqui sobre as minhas memórias, que até então se encontravam guardadas.

Sou professora há cerca de oito anos. Atualmente, leciono em duas redes municipais de ensino localizadas interior de São Paulo como professora concursada. Fiz o magistério em nível médio, e também Pedagogia, mas foi na graduação que o desejo de cursar o mestrado passou a crescer em mim, pois sabia que esse curso poderia possibilitar a ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos para meu fazer educativo, e também proporcionar-me habilitação para lecionar no ensino superior, além de poder contribuir na formação dos futuros professores de nossa nação!

A escolha da docência como minha profissão surgiu das experiências pedagógicas positivas, que tive com minha professora Rita no Jardim de Infância, atual educação infantil. Com essa professora, as aulas eram bem divertidas. Lembro-me das canções, brincadeiras, atividades com sucata. Suas mediações pedagógicas inspiravam a minha criatividade e parecia-me que inspiravam também todos os estudantes da turma. Por isso, quando criança, minha brincadeira preferida era enfileirar em semicírculo as várias bonecas que eu possuía e incorporar o papel de “professora Rita” delas. Nessa brincadeira, lembro-me de buscar sempre a

representação fiel da realidade escolar, com direito a lousa, tarefas, chamada, recreio, bronca nos alunos (representado pelas bonecas) etc.

Fui crescendo, conhecendo diversos professores, e nenhum possuía as mesmas características de Rita, mas percebia que, apesar disso, todos buscavam, à sua maneira, dar o seu melhor na sala de aula para o desenvolvimento de seus estudantes.

Quando ingressei no ensino fundamental, já sabia ler e escrever, pois meus pais eram bastante exigentes, e por isso fui alfabetizada por eles em casa com folhetos de supermercados. Quando saí da escola da professora Rita, sentia-me grande, pois já sabia ler e iria para uma escola maior, com crianças maiores e com muitos livros para ler, já que em casa não possuíamos condições de ter variedades de materiais escritos. Fui para a primeira série com seis anos de idade e, para minha frustração, não tínhamos livros para ler lá. As atividades propostas pela professora eram de recortar letras de jornais e revistas e montar as famílias silábicas no caderno. Aquilo era muito chato, eu me cansava de recortar, colar, e quando eu perdia letras? Era um terror! Os meus pais me auxiliavam nessa amarga tarefa. Em casa, não tínhamos materiais escritos, pois jornais e revistas custavam muito caro, portanto, a estratégia adotada pela minha mãe para me ajudar nessas tarefas era escrever as letras em pedacinhos de papéis recortados por ela.

Minha família sempre exigiu de mim dedicação nos meus estudos, dizendo que era necessário estudar para ser “alguém na vida”. Então, na escola, sempre me dediquei e era considerada boa estudante pelos professores, o que enchia meus pais de orgulho.

O tempo foi passando e o desejo de lecionar como a professora Rita aumentava. Nas vésperas de provas da escola, reunia-me com os amigos da turma para estudar e revisar os conteúdos. Minha função nesse grupo de estudos era a de auxiliar os colegas por meio de explicações para que eles pudessem compreender o conteúdo da disciplina e realizarem uma boa prova.

No final da 8ª série, atual 9º ano, prestei vestibulinho para escolas técnicas da região: SENAI em Campinas e Escola Normal (Magistério) da minha cidade. A primeira, SENAI, foi escolhida sob influência de meu pai, por possuir muito conhecimento do funcionamento de empresas metalúrgicas e também por almejar uma profissão administrativa para mim. Ele acreditava que o início da carreira

administrativa seria por meio do curso profissionalizante do SENAI. Eu não gostava muito da ideia, porém, em respeito a ele, prestei o vestibulinho. Eu sabia, entretanto, que o que ele mais queria era que eu tivesse um bom emprego, e por isso acreditava que o SENAI seria a melhor alternativa. Acontece que não fui aprovada na avaliação do SENAI. Mas, paralelo a isso, prestei o vestibulinho para o curso normal, o antigo e extinto magistério em nível médio, em uma escola municipal de minha cidade, e, quando as coisas são para acontecer, simplesmente acontecem: fui aprovada. Fiquei radiante de felicidade; meu sonho poderia tornar-se realidade. Entretanto, para o meu pai, o pesadelo se iniciara.

Os argumentos dele contra a profissão docente eram que os professores são mal remunerados e que eu podia até passar fome, que concursos públicos são fraudulentos, que não existe e que nunca vai existir valorização da educação nem dos professores neste país, argumentos esses que, se avaliarmos, possuem sim grande consistência na realidade educacional brasileira. Entretanto, essa era a minha decisão profissional e exigia dele, se não incentivo, pelo menos respeito. E assim foram os quatro anos do curso normal, com diversos conflitos de aceitação do meu pai perante minha escolha profissional.

O formato do curso normal era o de um curso profissionalizante, três anos com algumas disciplinas de ensino médio e algumas das ciências humanas e um ano somente com disciplinas da área da Educação. Assim, pelo curso primar pelas disciplinas da área da Educação, ano a ano havia substituições das disciplinas da grade nacional comum do ensino médio por disciplinas da área da Educação, como, por exemplo: Filosofia, Psicologia, Sociologia, Conteúdos Metodológicos de Língua Portuguesa, Conteúdos Metodológicos de Matemática e Metodológicos de Estudos Sociais.

As disciplinas de conteúdos metodológicos do curso Normal, ou seja, aquelas que propunham debate sobre os conteúdos e metodologias que deveriam ser ensinados nos anos iniciais na educação básica, possuíam como instrumento metodológico e avaliativo a criação de uma coletânea de atividades em forma de portfólio que serviriam de base para o trabalho com os estudantes quando fôssemos professores. Acontece que na disciplina de Conteúdo Metodológico de Língua Portuguesa, a professora fazia leitura de autores renomados na área da alfabetização como Ferreiro e Cagliari, cobrando-nos muito em compreender o que

esses autores pensavam a respeito da aquisição da linguagem escrita, mas, quando deveríamos pensar nas atividades para os alunos, a proposta pedagógica trazida pela professora era sempre de coordenação motora fina, pontilhados, pintar letras, e também recorte de letras para a formação de famílias silábicas do mesmo jeito maçante que a minha professora da primeira série do ensino fundamental, lá dos anos 1990, ensinava a leitura e escrita.

Essas atividades iam na total contramão do que os autores estudados pensavam. Entretanto, para ser aprovada nessa disciplina, eu deveria colocar na minha coletânea de atividades essas propostas pedagógicas desconexas e contraditórias, em relação ao conhecimento teórico estudado. Recordo-me que, enquanto realizava aquela coletânea de atividades exigidas pela professora, questionava-me sobre a validade delas, levando em conta os autores estudados, e não sentia nenhum entusiasmo em realizá-la; pelo contrário, sentia medo em um dia tornar-me professora alfabetizadora, pois não conseguia enxergar novos horizontes de como se alfabetizar de maneira significativa como propunha Ferreiro e Cagliari.

Além dessas disciplinas, existia a de Didática e de Estágio Supervisionado, que era oferecida nos dois últimos anos do curso, terceiro e quarto ano. A carga horária exigida nesses estágios era de 200h em cada ano, sendo que nessas horas deveriam conter observação, substituição de professor, palestras e regência nas salas observadas. Assim, nos dois últimos anos do curso era necessário permanecer na escola o dia todo, pois, no período da manhã, cursávamos as disciplinas obrigatórias e, no período da tarde, cumpríamos a carga horária exaustiva do estágio.

Como a expectativa do meu pai era que eu tivesse outra opção profissional, as amigas que fiz no magistério foram importantíssimas para eu me manter perseverante na profissão que escolhi, e com esse apoio consegui concluir o curso em 2006. A partir daí, vi-me perante dois grandes desafios: o primeiro era inserir-me profissionalmente na carreira docente, e o segundo iniciar a graduação, já que, no final de 2006, realizei o vestibular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e fui aprovada para o curso de Pedagogia. Em uma época escassa para bolsas de estudos na universidade, e tive o apoio financeiro da minha mãe que foi crucial nesse início da minha vida acadêmica.

Aconteceu que no ano de 2007, mesmo ano que iniciei a faculdade, consegui trabalho como professora em uma escola particular de educação infantil situada no centro da minha cidade. Meu salário era bem menor que o valor das parcelas da faculdade, mas, mesmo assim, sentia-me feliz por ter um emprego como professora. Minha mãe se propôs a pagar metade da parcela da faculdade, o que me ajudou muito.

Trabalhei nessa escola durante um ano e cinco meses, meu primeiro contato com uma sala de aula só minha! Mas, na verdade, a sala não era tão minha assim. A diretora da escola é que mandava e desmandava em todos e em todas as práticas pedagógicas. Minha turma era a do jardim II, com crianças de cinco anos. Todas as atividades que deveria desenvolver com as crianças faziam parte de uma pasta pronta que cada ano da educação infantil possuía, na qual cada professora deveria, até o final do ano, cumprir com todas as atividades presentes nela. As atividades foram elaboradas pela diretora e giravam em torno de propostas envolvendo coordenação motora, com pontilhados de letras cursivas e números e famílias silábicas recortadas, as mesmas propostas pedagógicas contidas naquela coletânea que fiz no magistério, às quais também fui submetida quando estudante na primeira série.

Recordo-me que, enquanto lecionava nesta escola fazendo uso dessas propostas pedagógicas, questionava-as, visto que, como cursava Pedagogia, o aporte teórico no qual eu estava apropriando-me na graduação era bastante antagônico às propostas pedagógicas daquela escola. Por isso, não conseguia compreender como aquelas práticas pedagógicas que contrariavam a teoria que eu estudava poderiam gerar aprendizagem nos meus estudantes. E isso fazia com que o meu eu profissional entrasse em conflito, pois eu não podia utilizar o conhecimento que estudava na graduação para planejar minha prática em sala, à medida que devia cumprir com as atividades já preestabelecidas pela gestão da escola.

No final do ano de 2007, abriu concurso público na minha cidade e em outra próxima, ambas localizadas no interior do estado de São Paulo. Como eu estava à procura de liberdade pedagógica, e também de melhores condições de trabalho, prestei os dois concursos e, para minha surpresa, fui aprovada.

Passaram cerca de quatro meses até todos os trâmites legais de homologação do concurso ocorrerem, e, em seguida, fui convocada pela prefeitura

da minha cidade. Fiz todos os exames médicos, atribuição de sala e, quando tudo estava organizado, pedi demissão na escola particular.

Agora tornara-me uma professora concursada na rede pública, com um salário melhor do que na escola particular, o que fez com que eu assumisse todas as minhas responsabilidades financeiras e despertasse o orgulho do meu pai sobre a minha opção profissional, visto que fui aprovada num concurso público.

A turma atribuída foi a do 1º ano do ensino fundamental, na mesma escola em que estudei quando conheci a professora Rita. Era uma escola municipal de educação infantil, mas, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, o município em questão optou em manter o primeiro ano nas escolas de educação infantil, que passaram a se chamar: escolas municipais.

Quando iniciei meus trabalhos, como professora na rede municipal de ensino, fiquei um pouco assustada, pois, diferente da escola particular, onde havia o excesso de controle, naquela escola pública ocorria completamente o contrário, tinha liberdade demasiada e pouca orientação pedagógica. Era a primeira vez em que o 1º ano do ensino fundamental institucionalizava-se na cidade, e percebia que tanto os professores quanto os gestores encontravam-se um pouco perdidos. Parecia não estarem muito claros, para ambas as partes, os objetivos reais para o ensino fundamental de nove anos e muito menos os reais objetivos do primeiro ano. Como cursava o terceiro ano da Pedagogia, utilizava todo o repertório adquirido na faculdade para o planejamento em sala de aula.

Diante de toda a liberdade pedagógica que se tinha naquela escola, a única exigência da equipe gestora era a de que os planejamentos das classes do mesmo ano fossem iguais. Percebi que as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras centravam-se em atividades semelhantes às quais fui submetida quando estudante na primeira série do ensino fundamental. Eram também idênticas às existentes na coletânea de atividades orientadas pela professora do magistério e muito parecidas com as propostas pedagógicas da escola particular em que trabalhei, o que me frustrou muito, fazendo-me pensar em duas situações: ou o conhecimento teórico-metodológico sobre o ensino da alfabetização parou no tempo, ou a formação do professor encontrava-se em tamanha defasagem que os cursos de formação reproduziam propostas pedagógicas contrárias ao aporte teórico defendido.

Entretanto, diferente da escola particular, nessa eu possuía liberdade pedagógica, mas o corpo docente não conhecia outras propostas de alfabetização e letramento que fugissem dos conhecimentos desconexos que artificializavam o ensino da linguagem. Tanto que, durante as reuniões pedagógicas junto com outras professoras do 1º ano do ensino fundamental, eu tentava articular o conhecimento teórico que me apropriava na graduação para pensar possíveis propostas para o ensino da leitura e da escrita. Sentia que as minhas colegas de trabalho consideravam a minha posição em defesa de outro modo de alfabetizar, mas me faltava repertório sobre como fazer e, muitas vezes, eu acabava rendendo-me à reprodução das mesmas atividades que fiz quando estudante da primeira série, as mesmas que estavam presentes na rotina da escola particular, as mesmas atividades da coletânea do magistério e as mesmas que as minhas companheiras de trabalho conheciam e realizavam em sala. Pois, embora eu questionasse teoricamente as opções metodológicas adotadas pelas minhas companheiras de trabalho, eu não sabia ao certo como fazer!

Você, leitor, pode perceber que, ao longo de minha trajetória pessoal e profissional, a maior parte dos referenciais de professores que tive, tanto na minha escolarização quanto no início do meu processo de formação docente, possuía como proposta de alfabetização o tradicional trabalho com a silabação e o desenvolvimento da coordenação motora fina por meio de atividades repetitivas. Com exceção da professora Rita, que me fez compreender o quão necessário é proporcionar aos estudantes práticas pedagógicas mais envolventes, mais significativas e contextualizadas, a partir de referenciais sociais.

Aconteceu que no meio desse ano, por exigência da Secretaria Municipal de Educação, e pensando no ensino fundamental de nove anos, as escolas deveriam ter seus planejamentos pedagógicos articulados com usos sociais da língua escrita. Para possibilitar a esses professores alfabetizadores buscar novas práticas pedagógicas, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Unicamp, passou a oferecer aos seus professores o curso de formação continuada chamado Letra e Vida. O curso não era obrigatório, mas os professores que se dispunham a realizá-lo deveriam cumprir uma carga horária presencial e uma carga horária a distância que correspondia a atividades de aplicação com os estudantes.

O curso teve a duração de um ano e, apesar de o seu enfoque ser bastante cognitivista, motivo, inclusive, de sérias críticas por parte de alguns estudiosos, foi bem proveitoso. Pude conhecer e trocar experiências com outros professores da rede, o que favoreceu muito o meu crescimento profissional. Por cursar a Pedagogia e munir-me de base teórico-prática atrelada aos conhecimentos do curso Letra e Vida, aos poucos, dentro do espaço escolar, mais especificamente durante as reuniões de Coordenação Pedagógica, comecei a questionar a equipe gestora a respeito da necessidade de se repensar o projeto político pedagógico da escola e, principalmente, repensar as práticas de alfabetização existentes ali, que iam na total contramão do ideário de alfabetização e letramento proposto pelo município. Depois de diversas discussões, a equipe gestora optou por deixar o planejamento livre, o que, em minha opinião, fez com que se perdesse a grande oportunidade de construção de um projeto de alfabetização do qual todos os professores compartilhassem.

Estou na docência no ensino público municipal há oito anos, sete deles trabalhando com o primeiro ano do ensino fundamental. Realmente, aquele medo de ser professora alfabetizadora passou e hoje sei que o trabalho com alfabetização é o que me fascina. Planejar atividades de alfabetização envolvendo as práticas sociais de leitura e escrita, junto a intervenções pedagógicas desafiadoras, e ver o movimento de desenvolvimento dos estudantes é simplesmente magnífico.

Com a ruptura desse medo de ser professora alfabetizadora, tornei-me extremamente arrebatada em estudar a alfabetização e o letramento, tanto que meu trabalho de conclusão de curso da Pedagogia em 2010 foi uma análise documental sobre a Provinha Brasil de língua portuguesa do ano 2009. Nesse trabalho, analisei as concepções de alfabetização e letramento propostas por essa Avaliação Institucional, levando em consideração, principalmente, o contexto neoliberal de ensino que esta avaliação se encontra inserida.

Além do curso de formação continuada do Letra e Vida, fiz, no ano de 2011, o curso do Pró-Letramento em Matemática, também oferecido pela Secretaria Municipal de Ensino em parceria com a Unesp. Mais recentemente, em 2013, participei dos cursos de formação continuada do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), credenciados pela Unicamp. No ano de 2013, o curso do PNAIC destinou-se à reflexão sobre o ensino de língua portuguesa e as turmas de

professores foram formadas segundo o critério do ano em que trabalhavam – uma turma de professores de 1º ano, outra de professores de 2º ano, e outra ainda de professores de 3º ano. Já em 2014, a ênfase do PNAIC foi para o ensino da Matemática. Nesse curso, os professores do primeiro ao terceiro ano realizaram a formação todos juntos.

Entretanto, ressalto aqui que fazer esses cursos de formação, embora tivessem me trazido boa bagagem teórico-metodológica sobre o planejar aulas de alfabetização, eu sempre carreguei comigo aflições por pensar que tais cursos poderiam tornar-me marionete do Estado Neoliberal, afinal carregava a dúvida sobre o porquê o Estado passou a se preocupar com a alfabetização? Qual alfabetização este Estado realmente propõe?

Comecei a compreender a tamanha importância da formação inicial e, em certa medida, os cursos de formação continuada para a constituição da identidade do professor alfabetizador, surgindo aí o meu desejo de cursar o mestrado e habilitar-me para lecionar no ensino superior nos cursos de formação de professores, e, como já mencionei, contribuir na construção da identidade docente de outros vários professores alfabetizadores do nosso país.

Minha vontade sempre foi cursar o mestrado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pois, como cursei a graduação lá, já conhecia o excelente corpo docente deste curso, por isso não prestei processos seletivos em outras universidades.

Dentre todos os professores do mestrado, a Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, que também foi minha professora na graduação, era a que eu desejava que pudesse ser minha orientadora. Eu possuo uma grande admiração por ela desde a época da graduação. As aulas da disciplina Aquisição da Linguagem Escrita que ela ministrou trouxeram para mim grandes contribuições teórico-metodológicas para que eu pensasse em meu fazer pedagógico.

Estudamos nessa disciplina autores renomados do campo da alfabetização e do letramento como Ferreiro, Teberosky, Soares e Geraldi. O que mais me chamava atenção nas aulas dela eram os momentos que deveríamos refletir sobre possíveis propostas de trabalho em sala de aula que contemplassem a alfabetização na perspectiva do letramento. Nesses momentos, meus colegas de sala e eu pensávamos em atividades para desenvolver com as crianças que fossem

condizentes com o referencial teórico estudado nesta disciplina. No final da aula, socializávamos com o grupo nossas ideias de trabalho, e era exatamente esse o momento que eu dedicava minha total atenção. Gostava de ouvir de meus colegas as possíveis propostas de trabalho observando a relação delas com a teoria estudada, para, inclusive, poder desenvolver essas propostas de trabalho com meus estudantes. Ouvia também as problematizações que a Profa. Cristina fazia e tanto me instigavam...

Meu projeto inicial de pesquisa propunha uma análise documental dos cadernos de formação de professores propostos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de língua portuguesa para o primeiro ano do ensino fundamental, com o objetivo de compreender, à luz do contexto neoliberal de ensino, quais concepções de alfabetização e letramento esse programa de incentivo à alfabetização de crianças possui. Meu contato com essa proposta de formação continuada deu-se em um dos municípios no qual trabalho como professora do 1º ano do ensino fundamental. A prefeitura desta cidade aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa de formação continuada de professores desenvolvido em nível federal, em que os municípios se comprometiam a alfabetizar todos os estudantes, até os oito anos de idade. A adesão a esse programa de formação continuada era facultativa tanto para os municípios quanto para os professores que trabalham no município que aderiu.

Após enfrentar todas as etapas do processo seletivo, fui selecionada para ser orientada pela Prof. Dra. Cristina Tassoni, que meus olhos almejavam muito antes do processo de seleção do mestrado.

Em conversa com ela, a partir da minha história profissional, houve a sugestão de nos aproximarmos dos pressupostos metodológicos da pesquisa autobiográfica, na intenção de compreender como o processo reflexivo de uma professora pode potencializar seu desenvolvimento pessoal e profissional, por meio das memórias que faz a partir da sua participação em um programa de formação em serviço, para professores alfabetizadores. Eu adorei a nossa reformulação do problema de pesquisa, pois, assim, o meu objeto de investigação passaria a ser o meu próprio processo formativo como docente e eu estaria refletindo para além dos documentos oficiais criados no contexto neoliberal. Poderia refletir de fato sobre meus processos formativos da professora alfabetizadora que *fui*

e *estou*, pensando não só sobre o que ainda se mantém presente até hoje em minhas práticas de ensino, como também sobre o que provocou/provoca mudanças.

Mas eu desconhecia a possibilidade de um trabalho científico possuir uma abordagem autobiográfica, em que o pesquisador pudesse escrever sobre suas experiências formativas e investigá-las. Uma explosão de emoções passou a eclodir dentro de mim e o desejo de estudar esse método recente de pesquisa científica começou a imperar no íntimo do meu ser. Porém, com o estudo, dúvidas e questionamentos surgiam a todo o momento. Minha orientadora e eu buscamos nos debruçar sobre diversos autores que defendem a pesquisa autobiográfica como método de pesquisa científica, com o intuito de construirmos um aporte teórico que contemplasse os aspectos epistemológicos, psicológicos e metodológicos desse tipo de pesquisa.

Para nortear o caminho da pesquisa, determinamos como objetivo geral: compreender o meu processo reflexivo como movimento potencializador do meu desenvolvimento pessoal e profissional docente, por meio das memórias que *fiz/faço* a partir da minha participação em um programa de formação em serviço de professores alfabetizadores. A partir desse, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) lembrar o vivido durante o curso de formação em serviço do PNAIC;
- b) refletir sobre as experiências vividas no contexto de formação e sobre as práticas pedagógicas mais atuais desenvolvidas em sala de aula;
- c) apreender o movimento de “estar mudando” as formas de pensar e agir, resultante de um intenso processo de autorreflexão.

No caminho desta pesquisa científica, tivemos a contribuição de grandes pesquisadores na banca de qualificação: do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, grande conhecedor da pesquisa narrativa como metodologia de pesquisa científica, que provocou as minhas memórias no curso do PNAIC e também as minhas práticas de sala, fazendo-me pensar o que de fato ficou para mim deste curso de formação em serviço; e da Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios, que direcionou meu olhar sobre a importância de relacionar o meu material empírico da pesquisa, os relatos sobre o vivido no curso de formação, com a teoria, auxiliando-me no processo de constituição da minha reflexividade.

Assim, com muitas contribuições, apresento a minha trajetória na construção desta pesquisa, iniciando pelo estudo feito sobre a pesquisa autobiográfica como metodologia de pesquisa científica em educação, a partir dos referenciais teóricos que levantei por meio da revisão bibliográfica, alicerçando essa modalidade de pesquisa científica sobre a base epistemológica escolhida que foi o materialismo histórico dialético.

2. A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA: CAMINHO PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Garantir o respeito às narrativas, aos percursos de vida-formação e possíveis superações de formas de controle sobre o biografo e o biografado ou entre a escrita (auto)biográfica e as disposições de formação são férteis para explicitar contextos, conjunturas sociais, marcas individuais dos homens e mulheres em suas manifestações sobre a vida. (SOUZA, 2014, p. 40).

Além da novidade de ingressar no mestrado, começara a aproximar-me de uma metodologia de pesquisa científica bem recente no campo educacional: o de pesquisa autobiográfica. Passei a estudar e dedicar-me para compreender os pressupostos epistemológicos que sustentam esse tipo de metodologia. Por isso, nesta seção, trago para você leitor o fruto da minha síntese de compreensão sobre esta abordagem metodológica e a sua implicação para a profissionalização docente.

2.1. O QUE O CAMPO CIENTÍFICO TEM ESTUDADO ACERCA DESTA METODOLOGIA CIENTÍFICA?

Para conhecer os autores que estudam esse tipo de pesquisa, realizei um levantamento bibliográfico na base de dados da Capes de teses e dissertações, entre os anos de 2009 a 2013, utilizando o descritor: PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA. O sistema direcionou-me a vinte e um resultados, que, seguindo os procedimentos para a revisão bibliográfica – exclusão de pesquisas duplicadas, análise do título da pesquisa e análise do resumo –, possibilitaram-me dedicar ao estudo de três dissertações.

É válido salientar que, embora tenham sido selecionadas apenas três pesquisas com esse descritor, o estudo dessas pesquisas possibilitou aproximar-me de pesquisadores renomados da metodologia autobiográfica em Educação. Essa aproximação foi bastante importante para a construção desta seção.

As pesquisas selecionadas foram escolhidas por serem da área da educação. Assim, pesquisas da área da saúde, da arte e da comunicação, mesmo com metodologia de pesquisa autobiográfica, foram excluídas. Os estudos selecionados

exploraram a importância da pesquisa autobiográfica em memoriais acadêmicos, vista pelo olhar de um pesquisador externo.

Dentre esses, uma pesquisa investigou a compreensão e a importância que o professor-orientador dá à escrita autobiográfica em memoriais reflexivos nos cursos que ministra aos professores da rede municipal de ensino de São Paulo (PEREIRA, 2010). Essa pesquisa foi realizada com os professores-orientadores do Programa Especial de Formação de Professores. O programa possuía a função de formar em nível universitário professores da rede municipal de ensino de São Paulo por meio da educação a distância. Os professores cursistas desse programa deveriam, ao término do curso, escrever um memorial reflexivo sobre seu processo formativo como professor. Esse memorial foi exigido como trabalho de conclusão de curso. Os professores-orientadores eram os responsáveis por avaliar os memoriais reflexivos escritos pelos professores.

Pereira (2010) assinalou em sua pesquisa que os professores-orientadores demonstraram, tanto nas entrevistas quanto nas suas atividades práticas, pouco reconhecimento da potencialidade do memorial para a formação humana e profissional do professor cursista. Apontou, inclusive, que muitos professores-orientadores corrigiam e avaliavam os memoriais reflexivos, dedicando seu olhar aos problemas ortográficos dos professores.

As outras duas pesquisas destacaram a importância de o memorial reflexivo fazer parte do processo de constituição da pesquisa acadêmica (CALDAS-VIODES, 2011; BATISTA, 2009). Na primeira pesquisa, Caldas-Viudes (2011) apresenta como objeto de investigação as lembranças que professores-cursistas da educação infantil e ensino fundamental fizeram sobre o seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita quando estudantes.

Essas lembranças foram registradas por esses professores por meio de um memorial reflexivo que serviu como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia que cursavam pelo PROESF (Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação infantil e Primeiras Séries do ensino fundamental) na faculdade de educação da Unicamp.

Nesses memoriais, os professores produziram uma narrativa autobiográfica reflexiva, tomando por base o processo de alfabetização a que esses foram submetidos na escola, estabelecendo relação com a prática pedagógica

desenvolvida em sua sala de aula. Como resultados da pesquisa, Caldas-Viudes (2011) identificou que os professores evidenciavam em seu memorial reflexivo que utilizavam em sala muitas práticas pedagógicas semelhantes às que foram submetidos na escola quando estudantes.

Entretanto, Caldas-Viudes (2011) destaca que, embora muitas das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para o ensino da leitura e da escrita fossem idênticas às de quando eram estudantes (silabação, coordenação motora fina, textos cartilhescos), nos memoriais existia a preocupação, mesmo que de maneira incipiente, com o ensino da leitura e da escrita sobre a abordagem sócio interacionista, pensando nas atividades de ensino da leitura e escrita alicerçadas no uso social.

Isso me fez pensar na dimensão histórica para a tomada de consciência do professor sobre outro modo de ensinar a leitura e a escrita. Tal processo de tomada de consciência demanda tempo, pois desconstruir os referenciais que essas professoras já estavam acostumadas e que viveram como estudantes na escola é uma tarefa difícil, pois terão de partir para o novo, para o desconhecido e criar uma nova identidade de professor alfabetizador!

Ao ler essa pesquisa, peguei-me pensando sobre a sua semelhança ao início da construção da minha identidade docente como professora alfabetizadora que *estou*, conforme evidenciei na seção anterior desta pesquisa. As propostas de trabalho acerca do ensino da leitura da escrita com que me deparava nas instituições escolares eram as mesmas de quando eu *fui* estudante. E eu acabava entrando em conflito por não compreender porque aquelas práticas permaneciam na escola e, por não possuir um referencial sobre o como fazer diferente, rendia-me a essas mesmas práticas, com um aperto no peito como o de quem acabara de enganar o outro!

Assim, penso sobre a possibilidade das professoras pesquisadas por Caldas-Viudes (2011) também terem sentido as mesmas angústias que eu: ressignificar a dimensão teórica do ensino da leitura e da escrita, mas com dúvidas na esfera metodológica, pois, conforme descrito no trecho a seguir, embora as professoras questionassem as práticas de ensino a que foram submetidas quando estudantes, poucos escreveram sobre quais são suas práticas atuais de leitura e escrita em sala.

Todas elas mostraram apreciar positivamente os conceitos e significações mais contemporâneos das práticas de linguagem discutidos durante as situações comunicativas do Proesf. Ao rememorarem suas experiências sobre o processo de ensino-aprendizagem que vivenciaram enquanto alunas, as autoras dos MF [memoriais de formação] preferem discutir acerca da escrita a narrarem suas práticas. Por esta razão, há poucos relatos de como as práticas mencionadas foram realizadas (CALDAS-VIODES, 2011, p. 122).

Não quero dizer aqui que teoria e prática de ensino sejam dimensões estanques do processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Apenas destaco que, embora eu tivesse conhecimento teórico-metodológico em construção no ensino superior sobre a alfabetização, a ansiedade de tornar-me logo alfabetizadora era grande. Queria todos meus estudantes lendo e escrevendo. Eu não sabia que na verdade nunca me tornaria professora alfabetizadora, e sim sempre estarei tornando-me! Acredito que as professoras pesquisadas por Caldas-Viudes (2011) também compartilhavam desta ansiedade de alfabetizar diferente!

A outra pesquisa, de Batista (2009), faz um estudo acerca dos memoriais de formação também das estudantes do curso de Pedagogia oferecido pelo PROESF (Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental) dentro da faculdade de educação da Unicamp. Mas essa pesquisa, diferente da anterior, buscava compreender de que modo as professoras organizaram a escrita de suas memórias diante das condições implicadas na produção desses escritos.

Batista (2009) foi estudante do curso de Pedagogia oferecido pelo PROESF, e na sua pesquisa de mestrado dedicou-se em compreender como suas colegas de curso haviam produzido os seus memoriais de formação, isto é, como articularam sua vivência pessoal e profissional, no seu estar professora.

Batista (2009) busca, à luz da teoria histórico-cultural, compreender a potencialidade dos memoriais de formação em fomentar a reflexividade do sujeito sobre o vivido, materializando-o na escrita de si, com vista à projeção de possíveis mudanças no seu modo de ser e estar. Nesse sentido, a pesquisadora defende a legitimidade de se ter o memorial de formação como um trabalho de conclusão de curso.

Com a leitura mais aprofundada desse material, tornou-se evidente um aumento nas investigações do tipo autobiográficas em educação especialmente por favorecerem a discussão dos processos formativos e do desenvolvimento

profissional docente. Essas discussões vêm problematizando, a partir de narrativas de si, as transformações dos saberes e práticas pedagógicas.

Por isso, nessa perspectiva, vejo-me na possibilidade de investigar meu próprio processo reflexivo/formativo, pois as condições concretas são: uma professora de 1º ano do ensino fundamental participando de um programa de formação continuada e iniciando o mestrado. Essa revisão bibliográfica apontou ainda uma lacuna referente às investigações em que a professora é a pesquisadora que investiga seu próprio processo reflexivo/formativo, no contexto de formação em serviço.

2.2. DAS ORIGENS HISTÓRICAS À METODOLOGIA DE PESQUISA

A partir da revisão bibliográfica que fiz sobre pesquisas autobiográficas no campo educacional, conheci os escritos da autora Delory-Momberger (2011). Ela destaca que, para compreender a pesquisa autobiográfica como metodologia de pesquisa, de antemão se faz necessário conhecer a origem da palavra biografia, que etimologicamente significa escrita da vida. Para a autora, essas escritas da vida são narrativas que trazem consigo toda a realidade social, política e econômica, na qual o sujeito se encontra inserido.

Delory-Momberger (2011, p. 335) caracteriza a narrativa biográfica como sendo “[...] um dos principais meios de escritas da vida e de construção identitária”. Por isso, para ela os modos de biografar variam e correspondem aos aspectos sócio-políticos vivenciados.

Sendo assim, Delory-Momberger faz uma análise interessantíssima sobre as etapas que a biografia vivenciou: a de escrita heterônoma e a de escrita autônoma, que marcam a ruptura, no ocidente, da Idade Média para a Idade Moderna. Assim, na era Medieval, o modo de construção biográfica era heterônimo, isto é, os escritores não visavam à escrita de um eu individual e singular. A busca identitária baseava-se, naquela época, em “[...] narrativas convencionais e estereotipadas como a da vida de santo (a hagiografia) ou a crônica real, nas quais os acontecimentos da vida do indivíduo eram totalmente interpretados pelo quadro estrutural de sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 335).

Mas é na Renascença, mais precisamente na segunda metade do século XVIII, que “[...] caracteriza-se o surgimento de um modo de construção biográfica pelo qual o indivíduo tende a outorgar a si mesmo sua lei de constituição e a encontrar em sua experiência pessoal as fontes de seu desenvolvimento” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 335). A esse processo de escrita de si Delory-Momberger (2011) denomina de escrita biográfica autônoma, pois, agora, o sujeito pode narrar sua biografia sem preocupar-se em depender de figuras típicas de sua sociedade para escrever sobre sua história de vida.

Para a autora, essa ruptura na concepção de biografização heterônoma para autônoma trouxe a origem da biografia como narrativa de formação, ou seja, “[...] que narra as etapas do desenvolvimento de uma individualidade e considera as experiências da vida como diferentes oportunidades de formação pessoal” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 335).

Esse modelo de narrativa de formação surgiu primeiramente na Europa, mais precisamente na Alemanha, durante a era Iluminista, que se denominou de *Bildung*, e traduzido para o português significa educação. Mas é na literatura romancista alemã (*Bildungsroman*) que a narrativa de formação toma corpo e se expande pela Europa. Nesses livros, os autores traziam sempre “[...] uma estrutura que acompanha as etapas do desenvolvimento do herói, de sua juventude à sua maturidade”. Ou seja, inicia-se com a entrada do personagem no mundo e depois traz os caminhos de sua aprendizagem e finaliza “[...] quando o personagem atinge um conhecimento de si e de seu lugar no mundo, suficiente para viver em harmonia consigo e com a sociedade que a pertence” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 337).

Nesse sentido, pode-se dizer que o percurso de vida dos personagens registrados nos romances alemães, envolvendo as narrativas de formação, possuía por “[...] finalidade a realização do eu do personagem, hoje diríamos sua autorrealização” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 338), mas sem ignorar os aspectos sociais, políticos e econômicos nos quais o personagem se encontrava inserido.

Para Bakhtin (2015, p. 139), “o valor biográfico pode organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida e a

narração sobre a minha vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da própria vida”.

Assim, segundo Delory-Momberger, ao biografar,

coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos(2011, p. 341).

Sendo assim, para a autora, ao interpretarmos os acontecimentos de nossa experiência de vida estaremos fazendo um trabalho que promoverá no sujeito a transformação das simples experiências de vida, que, por vezes, são desconexas e estanques, para a existência de vida contextualizada.

2.3. A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO: METODOLOGIA E DESAFIOS

A biografização como metodologia de pesquisa científica no campo educacional iniciou-se no Brasil a partir século passado, movimento que foi denominado de “virada biográfica em educação” (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370). Infelizmente, esse movimento sofreu ao longo do século XX (e ainda sofre) diversos preconceitos, advindos de concepções de ciência enraizadas nos moldes positivistas de pesquisa, ou seja, nos moldes que procuram uma ciência que dê resultados como verdades absolutas.

Ao longo do mestrado, vivenciei momentos dentro e fora da universidade que foram bastante desafiadores para mim, pois fui submetida a diversas críticas e questionamentos sobre a validade deste tipo de pesquisa, em que o pesquisador também pudesse ser o sujeito da pesquisa. Ouvia, inclusive, indagações sobre como eu teria neutralidade científica para não interferir nos resultados. Em meio a esses questionamentos, indagava-me se alguma metodologia de pesquisa científica poderia garantir a neutralidade do pesquisador.

Bernadete Gatti (2012), pesquisadora renomada da área da educação, destaca que nem nas ciências naturais a pesquisa científica possui neutralidade, pois o simples fato de o pesquisador estudar isto e não aquilo, pautando-se em um

autor e não no outro, pressupõe o movimento de envolvimento do pesquisador com o objeto a ser pesquisado.

No começo do mestrado, não sabia responder a esses questionamentos, mas com o estudo e o encantamento que passei a ter por esse tipo de pesquisa, que, em minha opinião, é muito coerente para se discutir o processo formativo do sujeito, ampliei meu repertório de conhecimento acerca dessa metodologia e propus-me a sair em defesa da legitimidade da pesquisa autobiográfica como metodologia de pesquisa científica na área da Educação!

De acordo com Passegi e Souza (2011, p. 328), os questionamentos sobre a validade de um tipo de pesquisa escrita em primeira pessoa centram-se na crítica da:

[...] experiência existencial, por dizer respeito à subjetividade de quem narra, e a de interpretação, por subentender opiniões, crenças e valores na compreensão dos acontecimentos relatados tanto por parte do sujeito que narra a história, quanto pelo pesquisador que dá sentido a essas vidas para fazer história.

O que muitos não entendem é que a (auto)biografia como pesquisa científica em educação preocupa-se com a investigação qualitativa das trajetórias que professores tiveram até hoje, e, por conseguinte as trajetórias que esses mesmos professores poderão vir a ter, favorecendo-os na construção de seu identitário profissional (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI; 2011).

É, portanto, uma ferramenta de autoformação, já que é pela escrita de si que a pessoa é levada a refletir sobre seu percurso de formação, seja em espaços formais, não formais e informais. É o que Pereira (2010, p. 97) argumenta: “a escrita autobiográfica sugere um resgate mais subjetivo de ressignificação da própria história e construção da identidade docente”.

Assim, a pesquisa autobiográfica em educação está interessada em compreender, justamente, essa dinâmica de realidades incertas e interpretações dotadas de crenças e valores, uma vez que, como citado anteriormente, é nesse processo de dar sentido a essas realidades, por meio da escrita, que ocorre o processo de formação do sujeito. Por isso, o grande foco dessa metodologia de pesquisa científica é a relação dos professores, com as políticas educacionais e seus estudantes, pois “[...] admite que nessas narrativas se evidenciam as relações

entre as ações educativas e as políticas educacionais, entre histórias individuais e história social” (PASSEGI; SOUZA, 2011, p. 328).

De acordo com Luz (2011, p. 439), o Estado Neoliberal, objetiva uma regulação social “entendida como processo contínuo de busca de ajustamentos econômicos, políticos e sociais, com fins de manter a governabilidade da sociedade, da economia, do Estado” no poderio de alguns. Nesse sentido, e como salientado anteriormente, a esfera educacional pública é um dos *lócus* mais propícios para que essa regulação social ocorra, já que “[...] os empresários passaram a ver a educação pública como um espaço onde se pode intervir de diversas formas, como por exemplo, na formação para o trabalho” (LUZ, 2011, p. 93). Nesse contexto, a pesquisa (auto) biográfica pode ser vista como possibilidade de metodologia científica que favorecerá aos professores verem uma “luz ao final do túnel”, e não se renderem ao neotecnismo proposto (FREITAS, 2011). Pois, apesar de todo esse determinismo econômico que as políticas educacionais e propostas pedagógicas vigentes estão submetidas, o professor, ainda assim, pode avaliar essas políticas educacionais e propostas pedagógicas com o intuito de buscar realizar sua prática pedagógica de modo a ir além do neotecnismo proposto por elas. O registro dessas experiências pedagógicas e, posteriormente, a organização delas fortalecerão o seu processo de formação, transformação e profissionalização docente (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

2.4. AS PRODUÇÕES AUTOBIOGRÁFICAS E O PROCESSO DE REFLEXIVIDADE NA CONTRIBUIÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Diniz-Pereira (2014) e Sadalla e Sá-Chaves (2008) apontam que, a partir do advento das pesquisas autobiográficas em educação, o professor passou a ser o protagonista das pesquisas científicas, indo na total contramão das pesquisas que concebiam o professor como mero executor na tarefa do ensinar.

Fontana (2005) destaca que essas pesquisas em educação, que colocam os professores como protagonistas, revelam a origem de um questionamento que antes era ignorado: Como se torna um(a) professor(a)?

Segundo essa autora, esse questionamento evidencia o início do pensar sobre a construção da identidade docente, isto é, suscita a reflexão da trajetória

pessoal e profissional como influenciadoras na escolha e na permanência de um docente na profissão.

Assim, busca-se explicar, a partir do próprio indivíduo estudado – o indivíduo que trata *sua* experiência em *sua* consciência e em *sua* cultura – as interações por ele vividas, os percursos pelos quais se tornou o (a) professor (a) que é, ou como pensa e como vive sua atividade profissional. (FONTANA, 2005, p. 54).

Nesse sentido, as pesquisas em educação que possuem esse caráter de buscar como se constitui o eu profissional e pessoal docente passam a privilegiar, segundo Sá-Chaves (apud SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008, p. 191), “o desenvolvimento da reflexividade, da capacidade de encontrar/criar novas estratégias, da mobilização contextualizada de conhecimentos e da visão crítica que permite escolhas e opções”. Ou seja, o professor, nessa perspectiva, é um ser reflexivo que nos seus atos como docente faz escolhas que estão imersas nas visões de homem e mundo oriundas de sua trajetória pessoal e profissional.

Para Alarcão (2003, p. 44), o professor reflexivo é aquele “que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática”. Assim, para ela a melhor maneira do professor pensar sua prática é por meio da escrita narrativa de suas ações pedagógicas, partindo do pressuposto “que a narrativa produzida possa funcionar como uma das possibilidades que o professor se conceda a si próprio e aos outros, no sentido de melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz” (ALARCÃO, p. 1996, p. 126).

Batista (2009), pesquisadora que estudei na revisão bibliográfica, destaca algo que nenhum outro pesquisador que estudei até agora destacou – a possibilidade de as pesquisas autobiográficas proporcionarem voz para o professor, pois o que se tem na atualidade, segundo ela, são políticas públicas e legislações que apenas querem ditar ao professor o que e o como fazer, nunca sendo problematizado para este professor o modo como ele faria. Por isso, na escrita de si,

ao assumirem a palavra para declararem suas ações, pensamentos e visões de mundo, os docentes têm a oportunidade de reconstruir e divulgar imagens, discursos e modos de ser professor, a partir do lugar daqueles que vivenciam a dinâmica específica que caracteriza o cotidiano escolar. (BATISTA, 2009, p. 96).

Nesse processo de autobiografar sua vida pessoal e sua trajetória profissional é que o professor constrói e reconstrói sua identidade, levando em conta todas as

experiências formadoras vivenciadas por ele até o presente momento de sua vida, entendendo-as como: experiências vividas que interferiram ou interferem sobre a afetividade, sensibilidade e consciência humana (JOSSO, 2002).

Identificadas quais são as experiências formadoras que contribuem para a constituição identitária do sujeito, o desafio passa para a compreensão de como o processo de escrita de si resplandece a reflexividade e constrói a profissionalização docente. Segundo Barbosa e Passegi (2009), a escrita de memoriais acadêmicos se faz muito importante para a constituição profissional e pessoal do ser, pois é através dessa escrita de si que o sujeito, no caso o professor, resgata todas as vivências formadoras que influenciam e influenciaram sua concepção de homem e mundo até o presente momento. Articular todas essas experiências formadoras através de uma escrita única não é uma tarefa fácil, pois, para esses autores, “traduzir sua vida em palavras exige do adulto enfrentar o risco de se expor, mas também o benefício de clarificar suas atitudes e decisões e, sobretudo, o mérito de aprender a compor versões adequadas de si para melhor agir no mundo” (BARBOSA; PASSEGI, 2009, p. 263).

Assim, pode-se dizer que, ao passo que o sujeito retoma suas experiências formadoras e as articula na sua escrita de si, ele (re)significa suas práticas humanas e profissionais, levando em consideração toda sua historicidade formadora. Como aponta Ricoeur (apud BARBOSA; PASSEGI, 2009, p. 161), é um percurso “espiral sem fim, essa dialética entre ação e reflexão, faz a meditação passar muitas vezes no mesmo ponto, mas numa atitude diferente”, ou seja, vivências formadoras antes ignoradas, apenas registradas no mais íntimo do ser, na escrita de si são reinventadas, fazendo-as viver novamente, mas nunca viver do mesmo jeito, pois a cada o momento o sujeito se transforma, se recria e se profissionaliza.

2.5. COMPREENDENDO A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Depois de muito estudo, sinto-me mais segura na escolha do método autobiográfico, como forma de organizar “cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos

conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial” (GHEDIN; FRANCO 2011, p.107).

Nesse momento, iniciara para mim outro desafio: compreender esse método de pesquisa, a partir da base epistemológica do materialismo histórico-dialético, abordagem que escolhi em pareceria com a minha orientadora, para fundamentar a concepção de homem e de mundo dessa pesquisa científica.

A partir da revisão bibliográfica que fiz, tornou-se possível compreender que a maioria das pesquisas científicas dessa natureza possuía como concepção epistemológica a fenomenologia, o que me deixou em conflito sobre qual caminho percorrer, batendo no peito uma ansiedade sobre a possibilidade de utilizar a corrente epistemológica do materialismo histórico-dialético na pesquisa autobiográfica.

Ghedin e Franco (2011) auxiliaram-me a compreender que a presente metodologia de pesquisa pode pautar-se no modelo dialético, pois tanto o pesquisador quanto o objeto a ser pesquisado – meu processo formativo como professora alfabetizadora que *estou* – possuem historicidade nos mais diversos âmbitos: social, político e econômico, que devem ser levados em conta durante a pesquisa.

A base epistemológica que compartilho refere-se a um conjunto de princípios explicativos de compreensão da realidade, que teve como precursores os filósofos alemães Karl Marx e Engels. Essa abordagem teórica parte da lógica da contradição para a compreensão da realidade, ou seja, acredita-se que só é possível compreender a realidade a partir da contradição econômica da mesma. Para Marx, com a instauração do sistema econômico capitalista, a sociedade se tornou estratificada em: de um lado donos dos meios de produção, que são a minoria; e do outro o proletariado, que são a grande maioria. Assim, para Marx (2008), a compreensão da realidade parte, primeiramente, de qual tipo de sociedade se vivencia.

Embora o termo dialética seja muito antigo, desde os filósofos gregos, não era utilizado como componente de compreensão da realidade. Na verdade, era utilizado por Sócrates e demais filósofos na Antiguidade para representar a retórica (diálogo) utilizada pelos sofistas (PIRES, 1997).

O primeiro filósofo a pensar a dialética como contradição da realidade foi Hegel, que criou, inclusive, uma forma de representar essa dialética, que, de acordo com Marx (2008), era uma representação *a priori*, metafísica, sem fundamentar-se na realidade vivenciada pelos sujeitos.

De acordo com Marx (2008), Hegel concebia a lógica dialética em que a tese tratava-se do conhecimento que se possuía até o presente momento, sendo confrontada pela antítese que se tratava do conhecimento contrário à tese original, resultando na síntese, que, por sua vez, se referia agora ao mais novo conhecimento apropriado pelo sujeito.

Para Marx (2008), essa lógica dialética de Hegel vivia no campo das ideias, na tão conhecida metafísica filosófica, pois para ele o sujeito deve ser concebido em seu processo de relações sociais políticas e econômicas e seu desenvolvimento é cíclico e atuante. Por isso Marx e Engels (2002) defendem a *práxis* como descrição da dialética, em que a ação refere-se ao conhecimento inicial do sujeito, que, confrontado pela reflexão do próprio sujeito, é gerado uma nova ação, que, por conseguinte, também será submetida a mais uma reflexão, um movimento cíclico e contínuo.

É nessa lógica dialética que a história do desenvolvimento da espécie humana evolui. E é o trabalho o responsável pelo desenvolvimento da espécie humana, pois aqui se entende por trabalho uma atividade eminentemente humana, que difere os homens dos outros animais, sendo por meio do trabalho que os homens agem sobre a sua realidade de maneira intencional com vistas a sua transformação, produzindo, então, a cultura (PIRES, 1997).

Nesse sentido, pode-se dizer, que o trabalho nesses moldes configura-se o que Marx (2008) denominou de trabalho humanizador, ou seja, a ferramenta de desenvolvimento do ser e da espécie humana. No entanto, como Marx (2008), em sua teoria sempre buscou retratar o homem considerando as suas relações sociais, políticas e econômicas, o “boom” da Revolução Industrial e do sistema capitalista, tornaram-se para ele alvos de investigação, pois Marx considera que o trabalho nessa conjuntura sócio-política-econômica se tornou alienante e *lócus* de exploração, perdendo sua identidade humanizadora.

Pautando-se em uma base epistemológica materialista histórico-dialética, faz-se necessário explicitar, ainda, que o referencial teórico assumido nessa pesquisa é

a abordagem psicológica histórico-cultural, que também se fundamenta na base epistemológica do materialismo histórico-dialético.

A abordagem histórico-cultural teve Lev Vigotski como seu grande precursor. O objetivo central em suas pesquisas era compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, bem como de sua espécie, que, na visão dele e de seus colaboradores, está intrinsecamente mediatizado pela cultura. Para isso, extraiu do materialismo histórico-dialético de Marx o conceito de trabalho humanizador, com o intuito de explicar o desenvolvimento da espécie humana (filogênese) e também explicar o desenvolvimento do ser individual (ontogênese).

Para Vigotski, todo ser humano nasce com a mesma base biológica, ou seja, “as reacciones emocionales- instintivas elementales del niño” (VIGOTSKI, 1996, p. 7), que são mediadas pela cultura através do uso dos signos, instrumentos e do outro, culminando no processo de internalização e, por conseguinte, na elaboração das funções psicológicas superiores.

Assim sendo, a abordagem histórico-cultural trouxe novos olhares para a compreensão do desenvolvimento humano, defendendo que esse é consequência dos processos de aprendizagem, e essa aprendizagem é sempre influenciada pela cultura.

Para explicar a dinâmica dialética de como o sujeito aprende e, conseqüentemente, se desenvolve, Vigotski (2007) criou os conceitos de desenvolvimento real e de zona de desenvolvimento imediata ou proximal. O primeiro conceito refere-se aos conhecimentos que os sujeitos já internalizaram e fazem uso autonomamente em seu universo social; o segundo conceito, zona de desenvolvimento imediato ou proximal, como explicitado por Prestes (2012), refere-se ao momento em que os sujeitos ainda não internalizaram um dado conhecimento, mas que se encontra em processo para tal. Segundo Vigotski (2007, p. 97),

O primeiro nível pode ser chamado de *nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estágio embrionário.

Assim, o método de pesquisa escolhido, autobiográfico, está em consonância com a base epistemológica escolhida, pois, como explicitado por Passegi, Souza e

Vicentini (2011), o processo de biografar nas pesquisas em educação traz consigo a realidade sócio-política-econômica vivenciada pelo sujeito. Portanto, trata-se de uma metodologia que leva em consideração a materialidade e a historicidade do sujeito, sendo, contudo, uma das principais características do materialismo histórico-dialético, isto é, conceber o sujeito em suas relações no decorrer de sua história.

Passegi, Souza e Vicentini (2011) também categorizam o ato de biografar como sendo um trabalho propriamente dito, e esses mesmos autores caracterizam que, ao longo da escrita biográfica, o sujeito entra num processo intenso de reflexão de sua escrita e de suas atitudes e transforma a si próprio. É o mesmo conceito de Marx (2008) quando se referiu à práxis revolucionária, que culmina no trabalho humanizador, ou seja, ao passo que o sujeito escreve sua biografia, reflete sobre seus atos e transforma-se a si mesmo.

E é também a mesma dinâmica dialética apontada por Vigotski (2007), quando esse procurou estudar o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Isso porque, ao passo que o sujeito realiza as escritas de seus processos formativos, retoma toda a realidade social, política e econômica vivenciada, bem como as interferências da cultura que colocaram em xeque todos os seus conhecimentos anteriormente internalizados que abalaram sua afetividade, cognição e também consciência, repercutindo na transformação de si.

No movimento de biografar, a pessoa utiliza a memória para a produção das escritas de si. No caso dessa pesquisa, utilizei a memória mediada por vários recursos: as atividades que desenvolvi com meus estudantes durante o curso, a leitura que fiz do caderno de formação, os vídeos que assisti e os registros individuais que fiz quando cursista deste programa. Esses recursos possibilitaram minha (auto)revisitação ao espaço formativo do curso do PNAIC de língua portuguesa para o 1º ano do ensino fundamental, no ano de 2013.

Segundo Vigotski (1996), a memória pertence à base natural dos sujeitos, ou seja, todos nascemos capazes de lembrar algo. Entretanto, nas relações sociais é que essa memória natural se torna uma das funções psicológicas superiores – a memória voluntária –, ou seja, o sujeito é capaz de instrumentalizar-se para lembrar algo. Essa instrumentalização Vigotski (1996) chamou de auxiliares de memória.

Além de Vigotski (1996), Walter Benjamin (1987), um filósofo alemão crítico da perversidade ideológica causada pelo sistema capitalista, também estudou com afinco os conceitos de memória, história e narrativas. Para ele, devido à influência capitalista no sujeito, o diálogo das experiências e o ato de narrar se tornaram cada vez mais silenciosos, isto é, a cultura de compartilhar experiências passou a inexistir entre os sujeitos.

Para Benjamin (1987), é muito importante a troca de experiências através das narrativas, pois, quando o sujeito narra um fato exprime seu modo de conceber uma dada realidade, mas, ao mesmo tempo, possibilita ao ouvinte sua própria interpretação. “O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser” (BENJAMIN, 1987, p. 203).

Benjamin (1987) assinala que a narrativa surgiu em meio aos artesãos do campo, do mar e da cidade, e por isso também considera a narrativa como um trabalho artesanal, em que “a marca do narrador é como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN 1987, p. 205), mas a narrativa apenas surge através da memória. Para ele, a memória é uma importante fonte de preservação das culturas e o rememorar algo é o procedimento que possibilita cambiar o passado ao presente possibilitando transformações nas ações do futuro, “pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN 1987, p. 37). Em outras palavras, Gagnebin (2006) destaca que rememorar fatos, para Benjamin, é possibilitar ao sujeito a compreensão do seu presente e planejamento do seu futuro. Por isso, para Benjamin rememorar é um ato político!

A memória, para Benjamin, é bastante valiosa, pois traz consigo, ao mesmo tempo, raízes subjetivas e culturais, de um dado sujeito, num dado momento histórico, pertencente a um dado contexto social-político-econômico. Por isso, segundo ele, é importante preservá-la, principalmente através das narrativas de experiências. Para o autor, o rememorar e o narrar fatos aos outros são as verdadeiras verdades que a sociedade positivista da época deveria considerar, visto que é completamente ideológico pensar em uma única verdade aos fatos vivenciados, já que as percepções mnemônicas de cada sujeito são diferentes.

Gagnebin (2006, p. 53) contribui para a compreensão do processo de narrar, fazendo a seguinte analogia:

O narrador também seria a figura do trapeiro, do *Lumpensasamumlerou* do *chiffonnier*, do catador de sucata e de lixo, esta personagem das grandes cidades modernas que recolhe cacos, os restos, os detritos, movidos pela pobreza, certamente, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder.

Benjamin preocupa-se demasiadamente com a conservação da memória, pois, na visão dele, o sistema econômico vigente, através das forças opressoras, deseja extinguir a memória que não pertence aos ideais burgueses.

Assim, as minhas memórias estão expressas, nesta pesquisa, por meio de escritas narrativas em primeira pessoa. Clandinin e Connelly (2011, p. 48), embora assumam a base epistemológica baseada no conceito de experiência de John Dewey, trazem conceitos importantes sobre o uso de narrativas em pesquisas qualitativas. Para esses autores, o narrar “é o melhor modo de representar e entender a experiência”, pois é através do narrar que o sujeito pode compreender suas experiências e pode até transformá-las, num processo denominado por eles de

introspectivo, extrospectivo, retrospectivo, prospectivo. Por introspectivo, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectivo, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectivo e prospectivo, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro. Escrevemos que experienciar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 85).

Em outras palavras, ao narrar experiências vividas o sujeito articula, na escrita de si, os seus sentimentos, com a sua existência no mundo real e material, ressignificando as experiências vividas. Esse movimento é que dá sustentação para o processo de autoformação, possibilitando transformações de si. É exatamente o que eu sentia quando produzia minhas narrativas. Escrevia a experiência vivida no curso de formação, e ao refletir sobre ela vinham à tona outras experiências vividas anteriormente ou posteriormente, que me ajudavam a rever minhas atitudes como professora alfabetizadora, projetando possíveis mudanças no meu ser profissional atual.

Definidas a opção metodológica e o referencial teórico para a construção dessa pesquisa, debruço-me para o estudo sistemático do cenário político, econômico e cultural de implantação da política de formação de professores alfabetizadores proposta pelo PNAIC de língua portuguesa para o 1º ano do ensino fundamental.

Como mencionei na primeira seção desta dissertação, os cursos de formação continuada sempre me angustiaram muito, pois tentava enxergar os interesses políticos e econômicos que existiam nessas políticas públicas de formação, e com o PNAIC não foi diferente. Carregava comigo muitas perguntas, como, por exemplo: o que um curso de formação continuada gestado num cenário político e econômico neoliberal realmente pretendia? Que tipo de estudante alfabetizado essa política almejava? Será que era o mesmo tipo de estudante alfabetizado que eu objetivava formar?

Nesse sentido, na seção seguinte debrucei-me no estudo do cenário social, político e econômico de instauração desta política pública de formação de professores, bem como a influência desse cenário nas políticas públicas educacionais brasileiras, estabelecendo relação com proposta do PNAIC de língua portuguesa para o primeiro ano do ensino fundamental.

3. AS VERDADES DE MINHA ANGÚSTIA: ALICERÇANDO O CONTEXTO SOCIAL, POLÍTICO E ECONÔMICO DE CRIAÇÃO DO PNAIC

As atuais políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 33).

O curso de Língua Portuguesa de 2013 foi o primeiro a ser oferecido pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e também o único em que os materiais de formação eram diferentes entre os anos do ensino fundamental – 1º, 2º e 3º. Antes de iniciar o curso, posicionava-me de forma bastante crítica e resistente às propostas teóricas e metodológicas desenvolvidas nos cursos de formação.

Nesse curso em específico, “crucificava” a formadora com minhas inquietudes, pois não compreendia a possibilidade de criação de uma política pública de formação de professores em prol da alfabetização em pleno Estado Neoliberal. Com o objetivo de compreender o que as pesquisas científicas dizem sobre as políticas públicas de educação, e mais especificamente das políticas públicas de alfabetização, realizei um levantamento bibliográfico com o descritor: POLÍTICA EDUCACIONAL ALFABETIZAÇÃO, na base de dados da Capes.

Essa combinação capturou nove pesquisas, e, após a leitura dos títulos e dos resumos, apenas uma tese (CADAVEL, 2010) foi selecionada. Cadavel (2010) retratou o contexto sócio-político e econômico no qual as políticas públicas de alfabetização para o ciclo de alfabetização encontram-se inseridas. Por isso, as pesquisas que tratavam de políticas educacionais de alfabetização destinadas à educação especial e à educação de jovens e adultos foram excluídas.

A pesquisa selecionada (CADAVEL, 2010), de abordagem quali-quantitativa, buscou relacionar a educação e o desenvolvimento econômico do país, baseando-se nos indicadores do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) dos anos de 1995-2005, chegando à conclusão que muito se evoluiu na construção de políticas públicas educacionais que favorecem o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas. Entretanto, muito ainda deve ser feito.

É válido salientar que Cadavel (2010) não considera a educação como a única responsável pelo desenvolvimento econômico do país, mas destaca a extrema necessidade de os governantes investirem em mais políticas públicas educacionais para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Essa pesquisa trouxe o cenário neoliberal que as políticas educacionais se encontram inseridas, enfatizando como o poder público pode utilizá-las para o desenvolvimento da sociedade como um todo, ou utilizá-las somente privilegiando alguns (CADAVEL, 2010). Recordo que enquanto lia essa pesquisa questionava-me se o PNAIC tratava-se de uma política pública para o desenvolvimento da sociedade como um todo ou uma política para privilegiar alguns. O que eu não tinha até então era a compreensão de que o sentido dessa política pública seria atribuído por mim como docente, dentro de minha sala de aula, com meus pequenos!

Nesta seção, apresento o estudo que realizei sobre o processo de instauração do Estado Neoliberal e suas influências nas políticas públicas educacionais, com maior atenção ao programa: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

3.1. A ESTRUTURA DO ESTADO GLOBAL

Pensar nas políticas públicas educacionais vigentes implica diretamente em buscar compreendê-las à luz do contexto social, político e econômico no qual foram criadas. Como meu objeto de pesquisa é o meu processo formativo como docente, e por trabalhar numa rede municipal de ensino que aderiu ao programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), fiz por opção própria este curso de formação continuada. Nesse sentido, foi importante estudar o cenário político, econômico e social vivenciado, durante a implantação dessa política pública de formação de professores alfabetizadores em serviço.

Assim, inicio pelo estudo do processo de globalização mundial, que teve origem a partir da queda do muro de Berlim, em 1989, na Alemanha, antes o grande divisor de águas que separava o capitalismo do socialismo mundial. A partir dessa queda, o mundo passou a se tornar eminentemente capitalista, e mudanças sociais, políticas e econômicas, conseqüentemente, passaram a ocorrer, o que Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) denominaram de III Revolução Industrial.

Para esses autores, a III Revolução Industrial é marcada por grandes avanços nas áreas científicas. Tais avanços objetivam a melhor qualidade e a comodidade da vida humana, como é o caso da microbiologia que prevê estudos e pesquisas para a cura de determinadas doenças, a partir das suas relações com os conhecimentos genéticos e, também, da microeletrônica, que, a partir de suas invenções como: celulares, tablets, internet, computadores, vídeo games, trouxe à vida humana certos confortos.

Entretanto, esses mesmos autores evidenciam que, ao passo que as ciências avançam trazendo conforto e qualidade de vida, também influem diretamente sobre o planeta Terra, repercutindo em mazelas e destruição ambiental. Isso porque, a partir desta Revolução Industrial, foi dada a largada para o mais ímpeto e perverso capitalismo tomar conta do mundo – aquele que apenas se preocupa com a disputa de qual produto é melhor, mais rentável e, principalmente, o mais inovador.

No que tange à esfera política, a globalização econômica possibilitou a criação e organização dos blocos econômicos, que se formam pela união de países, geralmente do mesmo nível econômico-social, para a abertura de suas fronteiras nacionais ao mundo, ou seja,

os países ricos ou primeiro-mundistas que desempenham papel ativo na criação e sustentação dessa sociedade política global, com especial destaque para a posição determinante do grupo dos sete países mais ricos ou poderosos do mundo (G-7: Estados Unidos, Canadá, Japão, Alemanha, Inglaterra, França e Itália) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 82).

Essa organização de blocos econômicos possibilita a eles procurar, mundo afora, países com características favoráveis ao “capital de investimento, matéria-prima, mão de obra qualificada, tecnologia, informação e mercado sofisticado” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI 2007, p. 74), para a importação e exportação de produtos, bem como a instauração de empresas multinacionais.

De acordo com os mesmos autores, a globalização pode ser percebida por nós, quando realizamos a compra de um produto internacional. Sua produção, em um sistema globalizado, perde a sua identidade nacional, pois, se pegarmos como exemplo a produção de um tênis importado, poderemos perceber que, desde o início de sua confecção até o término dela, cada parte que o compõe foi produzida em um lugar diferente do mundo. Essa dispersão econômica e geográfica está deixando o capital cada vez mais organizado, já que se torna nítido que as grandes potências

são, na verdade, os países que possuem as melhores e maiores multinacionais mundiais. Essas multinacionais mantêm em seu país de origem somente o escritório administrativo da empresa, delegando aos países de economia menor a produção de seus produtos, com baixo custo de mão de obra e matéria-prima, mas com boa produtividade.

Contudo, resta-nos um questionamento: como esses países mantêm o poderio mundial em suas mãos? Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) apontam que essa questão foi muito pensada pelo grupo dos países mais ricos do mundo, de modo que eles criaram as chamadas corporações transnacionais que, de acordo com os autores, são órgãos mundiais que buscam impor ao mundo, de maneira sutil, as ideologias do padrão de vida neoliberal, agindo, assim, na esfera econômica pelos organismos: Bird (Banco mundial), FMI (Fundo Monetário Internacional), OCDE (Organização Cooperação e Desenvolvimento Econômico), OMC (Organização Mundial do Comércio) e Gatt (Acordo Geral de Tarifas e Comércio). Na esfera política, o Estado Global utiliza os seguintes organismos: ONU (Organização das Nações Unidas) e o Conselho de Segurança. Na esfera social/ideológica existe: a ONU, a Assembleia Geral, Secretaria Geral, Corte Internacional de Justiça, UNESCO, OMS (Organização Mundial de Saúde), OIT (Organização Internacional do Trabalho). E por fim, na esfera militar, existe a OTAN.

E o trabalhador, aquele que fornece sua mão de obra para que todo esse processo de globalização realmente aconteça, também teve suas características modificadas, fazendo-se necessário

um novo trabalhador, com habilidades de comunicação, de abstração, de visão de conjunto, de integração e de flexibilidade, para acompanhar o próprio avanço científico-tecnológico da empresa, o qual se dá por força dos padrões de competitividade seletivos exigidos no mercado global. Essas novas competências não podem ser desenvolvidas a curto prazo pela empresa (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p.102).

A concorrência no mundo do trabalho tornou-se cada dia mais acirrada, visto que, com as enormes inovações tecnológicas, muitos postos de trabalho deixaram de existir, sendo substituídos por máquinas, onde apenas os trabalhadores que tiverem as características descritas anteriormente farão parte da sociedade: os demais se tornarão excluídos e, conseqüentemente, marginalizados.

Por isso, para Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), o Estado Global utiliza as instituições sociais, como, por exemplo, a escola, para disseminar os preceitos ideológicos e seu ideário de mão de obra trabalhadora, com vistas a privilegiar a manutenção do *status quo*.

3.2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SEU CARÁTER IDEOLÓGICO DE PRESERVAÇÃO DO *STATUS QUO*

Para possuir trabalhadores polivalentes aptos ao mundo global, tornou-se de responsabilidade da escola, sob manipulação das políticas públicas educacionais mínimas do Estado Neoliberal, proporcionar o desenvolvimento nos estudantes de habilidades e competências almejadas pelo mercado capitalista, já que serão esses os próximos a atuarem no mundo do trabalho. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 102), a escola

tem como função primordial desenvolver as novas habilidades cognitivas (inteligência instrumentalizada) e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo, além de formar o consumidor competente, exigente e sofisticado.

Portanto, ao pensar em políticas públicas, faz-se necessário ter em mente que essas possuem caráter ideológico e disseminam as estruturas de poder e dominação às quais a sociedade está submetida, ou seja, no bojo dessas políticas públicas estão impressas as maneiras de ser e agir que um dado sujeito deve ter para atuar na sociedade. No caso das políticas educacionais, isso se torna bastante claro, pois, como evidencia Gadotti (1984, p. 144), “todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem que se deseja formar”.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), pautados pelas afirmações de Abicalil, destacam que no Brasil a instauração de políticas neoliberais educacionais se deu mais evidentemente durante o governo de Fernando Collor e de Fernando Henrique Cardoso. Para Evangelista e Leher (2012), esse ideário mercadológico de educação se intensificou também no governo Lula e Dilma Rousseff, estando cada dia mais presente na escola brasileira, pois as políticas públicas neoliberais idealizam uma

sociedade em que o modo de governo deva ser mínimo, isto é, que os gastos com dinheiro público sirvam para favorecer os enlaces econômicos do país.

De acordo com Freitas (2011), a educação brasileira encontra-se nas mãos de grandes empresários, por isso nota-se a existência de características industriais no âmbito escolar, que privilegiam a meritocracia e a responsabilização do professor sobre o sucesso ou fracasso na aprendizagem dos seus estudantes, isentando o poder público da responsabilidade pelo cenário educacional no qual nos encontramos. Essa concepção de enxergar a escola como empresa é bastante interessante para a manutenção do Estado Neoliberal, pois desde cedo os estudantes passam a compreender o modo estrutural de uma sociedade de classes, favorecendo, desse modo, a sua posterior adaptação ao mundo do trabalho.

Para Evangelista e Leher (2012), esse movimento de influência de grandes empresas na educação brasileira intensificou-se no mandato de Lula e Dilma Roussef, onde a sociedade civil, que na verdade eram os grandes empresários brasileiros e estrangeiros, firmaram o Movimento Todos pela Educação, elencando, assim, como no setor empresarial dos quais pertencem, metas para a educação nacional. A pressão dessa “sociedade civil”, o empresariado, foi tamanha que, no governo Lula, essas metas viraram leis, contidas no chamado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Os preceitos ideológicos presentes no Compromisso Todos pela Educação evidenciam, segundo Libâneo (2012), a ascensão de uma nova vertente de organização do neoliberalismo econômico denominado por esse autor de: Terceira Via, pois, a partir do desastre social, político e econômico causado pelo até então capital, surgiu a necessidade da criação de programas sociais de assistencialismo com vistas a uma possível minimização das estratificações sociais, pois foi “descoberto” que o pobre pode ser um consumidor e um produtor em potencial.

Em seguida, apresento o estudo realizado com mais afinco sobre o Compromisso Todos pela Educação e suas relações com PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

3.3. MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO: O EMBRIÃO DO PNAIC (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA)

Com o crescimento do Estado Neoliberal em território brasileiro, a busca em favor da legitimação desse modelo econômico-político e social começara a ocorrer.

Para Martins (2009), esse tipo de Estado favorece a influência de grandes interessados na manutenção do *status quo*, através da ação como sociedade civil. Evangelista e Leher (2012) apontam que os empresários brasileiros são os grandes interessados na manutenção da ordem social, desde que essa atenda aos seus interesses. A partir da instauração do Estado Neoliberal, os empresários passaram a ser vistos como sociedade civil brasileira, por isso possuem o direito de reivindicar objetivos ideológicos ao poder público, a fim de garantir uma vivência social harmônica, desde que mantendo o seu poderio.

Um dos grupos empresariais, de bastante renome social, aproveitou sua liberdade de expressão como sociedade civil brasileira e criou objetivos, denominados por eles de metas para a educação nacional. De acordo com esse grupo, a educação deve ser olhada com bastante “atenção”, pois sairão dela os novos sujeitos sociais que necessitarão adaptar-se ao novo cenário político, econômico e social crescente. A esse grupo empresarial, Martins (2009, p. 22) atribui o nome de “direita para o social”. Para ele,

a valorização da educação escolar nos termos propostos pela “direita para o social”, além de responder aos requisitos da formação técnica mais elementar para o trabalho simples, procura também se converter numa importante referência de formação de valores e comportamentos sociais das futuras gerações de trabalhadores.

É válido salientar que, de acordo com Martins (2009), esse modo de organização da sociedade civil em prol da educação com vistas à adaptação social, ocorria mundialmente, com o objetivo de estruturação do mais novo capital, que agora rompia fronteiras.

Diversos congressos nacionais e internacionais fomentaram o olhar desse grupo empresarial brasileiro para conceber a educação como um frutífero *locus* de atuação. Para esse grupo, a educação brasileira não cumpria com o seu papel, pois lhe faltava gerenciamento empresarial em seu interior. Por isso, inspirado em seus ideais operacionais de gerenciamento empresarial, esse grupo criou um conjunto de

metas e estratégias para que a educação brasileira pudesse “melhorar”, e assim, conseqüentemente, o desenvolvimento do país ocorreria e a legitimação do poderio de alguns se consagraria.

O discurso da “direita para o social”, que liderou o Movimento Todos pela Educação (TPE), centra-se na possível construção de uma educação de qualidade. Mas, como destaca Rios (2005, p. 70), o conceito de educação de qualidade varia, pois “o que se tem chamado de boa educação é, na verdade, extremamente variável nas inúmeras sociedades e culturas, em virtude dos valores que as sustentam”. Assim, para Rios (2005), em uma sociedade neoliberal, onde a elite empresarial é quem dita as regras para a educação nacional, a qualidade aí entendida limita-se à adaptação do sujeito a mais nova configuração do capital, o Estado Global.

Os reformadores empresariais, como denominados por Freitas (2011), estariam, a partir daquele momento, com a faca e o queijo na mão para a dominação da sociedade brasileira através da educação. As metas e estratégias criadas por esse grupo culminaram na criação de um organismo ideológico denominado Compromisso Todos pela Educação. Dez empresas compõem esse organismo, dentre elas: “Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo. No conjunto, destacam-se aqueles grupos com atuação predominante no setor financeiro” (MARTINS, 2009, p. 23).

De acordo com Martins (2009, p. 23), esse organismo ideológico estrutura-se da seguinte maneira:

A estrutura organizacional da entidade é bem definida em termos técnicos e políticos. É constituída por uma presidência, ocupada por um empresário articulador da organização; um Conselho de Governança, composto por dezesseis empresários ou representantes de empresas; um Comitê Gestor, composto por seis dirigentes, sendo cinco deles empresários; uma Comissão de Comunicação, composta por seis membros, todos ligados a grupos empresariais; uma Comissão de Articulação, integrada por doze membros numa composição mais diversa (empresários, lideranças de movimentos sociais, representante da Igreja Católica, representante da Unesco, representante do Ministério da Educação); uma Comissão Técnica, composta por dezesseis membros, predominantemente por empresários; uma Comissão de Relações Institucionais, ocupada por um empresário; e por fim, uma Equipe Executiva, composta por dez membros (não empresários).

Por essa organização estrutural, já nota-se que são os empresários os que ditam todos e quaisquer preceitos ideológicos que são e que devem ser ensinados dentro da instituição escolar. Freitas (2012) destaca que o currículo educacional

brasileiro é um dos exemplos do enquadramento da educação nacional às exigências cognitivistas desses reformadores empresariais e as avaliações externas são os instrumentos de controle para que se avalie o que realmente é necessário que o sujeito aprenda num Estado Neoliberal, atribuindo, a partir dos resultados dessas avaliações, sanções meritocráticas às escolas e mais intimamente aos professores, responsabilizando-os sobre a aprendizagem dos estudantes.

O modo de se conceber a educação através dos moldes empresariais não era nada novo. Os Estados Unidos vivenciaram essa situação, no movimento denominado “No Child Left Behind” (Nenhuma criança deixada para trás). Seu slogan tentador conseguiu inclusive ludibriar a pesquisadora e grande defensora da educação pública dos Estados Unidos, Diana Ravitchi (2011), que aceitou ser ministra da Educação durante o governo de George Walker Bush, em 2001, mesmo afiliada ao partido contrário deste presidente. Segundo ela, a nova organização educacional proposta pelo governo de Bush parecia dar conta de todos os problemas educacionais vigentes, por isso aceitou. No entanto, esse modo empresarial de conceber escolas fez Ravitchi (2011) assistir de camarote à destruição do sistema norte-americano de educação, onde professores, para manter seus empregos, burlavam os resultados da aprendizagem dos estudantes e se tornavam cada dia mais doentes, por carregarem, nas costas, a responsabilidade da aprendizagem dos alunos, não podendo compartilhá-la com o poder público.

Ora, isso significa que, mesmo conhecendo a falência do sistema educacional norte-americano pela visão empresarial nas escolas, esse grupo de empresários brasileiros instituiu, em 2005, o Movimento Todos pela Educação (TPE), nos mesmos moldes estadunidenses. Pressionaram o governo Lula, para legitimar as metas alavancadas por eles, visando uma educação dita de qualidade que culminou no PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). Assim, “no entendimento do TPE, a melhoria da qualidade da educação brasileira só poderá ser alcançada mediante uma ampla mobilização de forças composta por “atores” da sociedade civil e por órgãos da sociedade política” (MARTINS, 2009, p. 5).

De acordo com Martins (2009), o Movimento Todos pela Educação (TPE) propõe que o poder público e a sociedade civil (entendida como os empresários), estabeleçam um pacto pelo cumprimento das metas. A palavra pacto, etimologicamente falando, vem do latim *pactum*, de *pacisci*: “fazer um trato, um

acordo”, um conceito neoliberal de compreender que o Estado necessita de auxílio de entidades públicas e privadas. Nota-se que a palavra **pacto** também está contida no PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), justamente por esse programa estabelecer um acordo entre sociedade civil e poder público.

As metas educacionais propostas pelo Movimento Todos pela Educação (TPE), que “consequentemente” viraram metas do PDE, são:

Meta 1 – Acesso: Até 2022, 98% ou mais das crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar matriculados e frequentando a escola.

Meta 2 – Alfabetização: Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2ª série (ou 3º ano) do Ensino Fundamental.

Meta 3 – Qualidade: Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é essencial para a sua série”. Ficou definido, então, que 70% dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio do conjunto de alunos das redes pública e privada deverão ter desempenhos superiores a respectivamente 200, 275 e 300 pontos na escala de Português do SAEB, e superiores a 225, 300 e 350 pontos na escala de Matemática.

Meta 4 – Conclusão: Até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio.

Meta 5 – Investimento: Até 2010, mantendo até 2022, o investimento público em Educação Básica deverá ser de 5% ou mais do PIB (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007, p. 4 apud MARTINS, 2009, p. 5).

Assim, dentre todas as metas, aquela a que se deu maior atenção nesta pesquisa é a meta dois, pois observamos que se trata do embrião do PNAIC.

3.4. AS PESQUISAS CIENTÍFICAS BRASILEIRAS EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Para compreender a proposta de alfabetização e letramento que o PNAIC dissemina em seus documentos, busquei o que as pesquisas científicas falam sobre a alfabetização e o letramento no Brasil, principalmente no que tange ao ensino da alfabetização na perspectiva do letramento atualmente nas salas de aula brasileiras.

De acordo com o levantamento bibliográfico que fiz com o descritor: ALFABETIZAÇÃO LETRAMENTO, na base de dados da Capes, foram encontradas 80 pesquisas. Como critérios de seleção dessas pesquisas, foram levados em conta os seguintes aspectos: ano de publicação da pesquisa (recorte temporal entre 2009 e 2013) e análise de pertinência da pesquisa para o presente trabalho, por meio da leitura do título e do resumo, com o olhar para os trabalhos que tratavam de

alfabetização e letramento no do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental). Por isso, pesquisas que tratavam sobre alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos, na educação especial, nos cursos profissionalizantes, no ensino médio, no ensino fundamental segundo ciclo (4º e 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) foram excluídas. Portanto, o total foi de 14 pesquisas, sendo duas teses e doze dissertações.

As pesquisas selecionadas trazem contribuições sobre os processos de alfabetização e letramento que ocorrem no ciclo de alfabetização. Algumas têm como foco a reflexão e a análise do processo de implantação do ensino fundamental de nove anos (DANTAS, 2009; TASCA, 2010); outras problematizam os materiais pedagógicos explorados nas salas de aula (SCHNEIDER, 2009; SÁ, 2010); e uma delas discute os materiais desenvolvidos para a formação de professores (MARTINS, 2010). Mas a maior parte das pesquisas investiga as práticas pedagógicas envolvendo a relação alfabetização e letramento, ora problematizando os saberes docentes que embasam tais práticas (SOUTO, 2009; PICCOLI, 2009; CÂNDIDO, 2010; MOTA, 2011; MIRANDA, 2012; AZEVEDO, 2013), ora problematizando as repercussões que determinadas práticas pedagógicas têm no processo de alfabetização dos estudantes (GONÇALVES, 2009; BOSCO, 2010; BARBOSA, 2012).

Dantas (2009) investigou a implantação do ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal, com vistas a compreender como o novo estudante do ensino fundamental estava sendo recepcionado nas escolas do Distrito Federal, observando os aspectos estruturais delas para essa recepção, bem como analisando a concepção de criança que a proposta do ensino fundamental de nove anos do Distrito Federal possui. Para a produção do material empírico, Dantas (2009) fez um estudo etnográfico em duas escolas do Distrito Federal, observando a prática pedagógica de uma professora de cada escola, analisando a aprendizagem das crianças e observando também a estrutura física das escolas e os documentos oficiais que fundamentaram a implantação do ensino fundamental de nove anos. Como resultados, a pesquisadora concluiu que o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal possui muitos problemas, como a estrutura precária das escolas e a defasada formação dos professores.

Na pesquisa de Tasca (2010), o objetivo foi compreender o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos no município de Campinas, a partir de histórias orais contadas por professores alfabetizadores que assumiram o novo primeiro ano do ensino fundamental da rede do município em questão. As narrativas orais das professoras pesquisadas, segundo Tasca (2010), apontaram que o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos em Campinas exigiu das professoras um repensar de seu fazer educativo. Entretanto, elas próprias apontaram não estar preparadas para recepcionarem esses novos estudantes.

Já a pesquisa de Schineider (2009) investiga, a partir de uma análise documental, os materiais pedagógicos utilizados em três projetos-piloto de programas de alfabetização desenvolvidos em escolas do Rio Grande do Sul. Foram eles: “Circuito Campeão” (Instituto Ayrton Senna), “Alfa e Beto” (Instituto Alfa e Beto) e Alfabetização pós-construtivista (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Ensino e Ação – GEEMPA). Schineider (2009) critica, em sua pesquisa, a lógica neoliberal de educação sobre participação do terceiro setor em políticas públicas de educação, enfatizando o investimento de dinheiro público no setor privado. Como conclusões, a pesquisadora destacou que os materiais pedagógicos dos programas: “Circuito Campeão” e “Alfa e Beto” pouco poderiam contribuir para a alfabetização das crianças, pois apresentavam pressupostos teóricos de alfabetização ultrapassados. Já os materiais desenvolvidos pelo GEEMPA apresentaram pressupostos que relacionaram o sistema de escrita alfabética e os usos sociais da língua escrita.

Na pesquisa de Sá (2010), a autora investiga o uso que os professores do município de Contagem (Minas Gerais) fazem do material didático: Instrumentos da Alfabetização. Antes de o referido material chegar às escolas, os professores do município de Contagem participaram de cursos de formação continuada para explorarem o material. De acordo com a pesquisadora, esse material possuía uma concepção interacionista de ensino da língua escrita, valorizando o uso social da mesma. Entretanto, Sá (2010), quando foi observar a utilização desse material em sala de aula, percebeu que os professores, muitas vezes, não utilizavam os materiais conforme o curso de formação orientou, demonstrando um grande indicativo da capacidade reflexiva do professor de selecionar o que e como desenvolver determinada atividade com seus estudantes. Ler essa pesquisa trouxe

alento às minhas críticas aos cursos de formação continuada, pois, conforme concluiu Sá (2010), a escola por si só já é um espaço altamente formativo para o professor, e nesse espaço ele próprio avalia as condições materiais para desenvolver o seu fazer educativo.

Martins (2010) faz um estudo de análise documental dos pressupostos teórico-metodológicos do curso Pró-Letramento (2005-2009) oferecido em âmbito nacional a professores alfabetizadores. A pesquisadora se deteve:

- a) na análise documental dos temas e conteúdos abordados e seus fundamentos teóricos;
- b) na forma e estrutura em que esses conteúdos se apresentam;
- c) nos autores e instituições responsáveis pela elaboração da proposta;
- d) no lugar social em que se inserem esses autores;
- e) nos objetivos que cada fascículo do curso possui.

Como resultados de sua pesquisa, Martins (2010) demonstrou preocupação com a forma como o Pró-Letramento estava organizado, podendo configurar a volta do tecnicismo, pois quem elaborou os módulos de formação foram professores universitários que não possuem experiência em salas de aula do ensino fundamental. Outro ponto criticado por ela foi a uniformidade dos módulos do curso, que ignorava as especificidades regionais do país presentes no dia a dia dos professores.

Souto (2009) busca em sua pesquisa compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as práticas de alfabetização, articuladas com o letramento, de duas professoras de Belo Horizonte que atuam com crianças de seis anos de idade. O material empírico foi produzido por meio de entrevistas, observação e filmagem das aulas. Com a análise desse material empírico, a pesquisadora concluiu que as aulas das professoras possuíam um planejamento que integrava, de fato, o ensino da língua escrita com o uso social. Segundo Souto (2009), as professoras agiam por intuições nas atividades com as crianças, pois, quando eram questionadas sobre o porquê, desenvolviam determinadas atividades com os estudantes, as professoras apenas diziam que acreditavam ser aquele o jeito correto, porque aprenderam assim.

A pesquisa de Piccoli (2009) baseou-se em um estudo de caso com o objetivo de descrever e analisar a prática pedagógica de uma professora da rede municipal

de ensino de Porto Alegre. A pesquisadora fez uso de observações, diário de campo para registrar o que observou e entrevistas para a produção do material empírico. Ela concluiu que as aulas da professora seguiam uma Pedagogia mista de alfabetização, com propostas de trabalho baseadas na psicogênese da língua escrita, e outras propostas relacionadas ao método de silabação de escrita.

Cândido (2010) buscou verificar se os professores conhecem o conceito do letramento e se trabalham com gêneros textuais discursivos em sala. A pesquisa foi feita em uma escola do município de Aparecida de Goiânia, no estado de Goiás com professoras dos segundo ano do ensino fundamental. A produção do material empírico se deu por meio de entrevistas, questionários feitos aos professores, e também observação das aulas dos professores. A interpretação do material empírico evidenciou, para a pesquisadora, que os professores reduzem o trabalho com gêneros textuais em sala de aula à cópia de textos presentes nos livros didáticos das crianças, não proporcionando aos estudantes momento deles próprios produzirem seus textos.

Mota (2011) buscou compreender a correlação entre as concepções teóricas e as práticas de ensino relacionadas à alfabetização de uma professora de segundo ano do ensino fundamental que leciona em uma escola pública do município de Juiz de Fora – MG. A produção do material empírico dessa pesquisa também se deu por meio de observação das práticas pedagógicas da professora e entrevista com a mesma. Mota (2011) identificou que a professora em questão distancia a alfabetização do letramento em sala, reduzindo o trabalho com gêneros textuais ao ensino da gramática e ortografia, ignorando o uso social da linguagem escrita.

Na pesquisa de Miranda (2012), o objetivo foi investigar as representações que os professores possuem sobre propostas de trabalho que acreditam poder facilitar a aquisição da linguagem escrita nos primeiros anos de vida escolar, em especial no primeiro ano do atual ensino fundamental. Nessa pesquisa, Miranda (2010) discutiu sobre em que medida as propostas de trabalho eleitas por esses professores podem favorecer ou não o processo de aquisição da modalidade escrita. A pesquisa, de caráter exploratório, foi realizada com um grupo de dezesseis professoras: oito da escola pública e oito da particular que atuam no 1º ano do ensino fundamental de nove anos. As professoras participaram da pesquisa,

respondendo a um questionário com setenta e nove perguntas, que desvelaram as concepções teórico-metodológicas implícitas e explícitas em suas concepções.

Miranda (2012) organizou as perguntas do questionário de modo que as professoras tivessem de evidenciar as suas concepções acerca da alfabetização, do letramento e das suas crenças sobre a relação professor-aluno. Algumas questões exigiam que elas escrevessem as propostas de trabalho que desenvolviam em sala. Nesse sentido, Miranda (2012) concluiu que as concepções que as professoras demonstraram ter sobre o ensino da leitura e da escrita e também sua concepção acerca do ensino-aprendizagem muitas vezes contradiziam os exemplos dados de suas práticas de ensino.

A pesquisa de Azevedo (2013) teve como objetivo analisar como agentes educacionais concebem o desenvolvimento da alfabetização e do letramento em sala de aula, a partir dos gêneros textuais. O primeiro agente pesquisado foi um dos representantes do MEC (Ministério da Educação), que chefia a Secretaria de Educação Básica. Em entrevista a esse agente, Azevedo (2013) pode concluir que o MEC destaca que valoriza o ensino da alfabetização articulado ao ensino de gêneros textuais desde o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de língua portuguesa.

O segundo agente entrevistado nesta pesquisa, foi o representante da GREB (Gerência Regional de Educação Básica), uma ramificação do MEC que prevê observar e avaliar a Educação Básica brasileira por regiões. No caso dessa pesquisa, a GREB escolhida foi a responsável por fiscalizar o município de Taguatinga, na região do Distrito Federal. O representante entrevistado do GREB destacou que os currículos escolares do município de Taguatinga buscam contemplar o trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Mas, quando Azevedo (2013) entrevistou uma coordenadora pedagógica e uma professora do ciclo de alfabetização da cidade de Taguatinga, percebeu que elas pouco entendiam sobre o trabalho com gêneros textuais em sala, mencionando que a importância desse trabalho para os estudantes é favorecer a interpretação de texto e o ensino da gramática.

Azevedo (2013) observou um grande distanciamento entre o discurso dos representantes do MEC e GREB e o discurso da professora e da coordenadora pedagógica da escola. Nesse sentido, Azevedo (2013) pode concluir que de nada

adianta os representantes governamentais terem o discurso de valorização da perspectiva da escrita em seu uso social, se as escolas não compreendem essa perspectiva.

Gonçalves (2009), em sua pesquisa, estuda a relação entre a consciência fonológica e o sucesso na alfabetização, investigando as habilidades de consciência fonológica de um grupo de 12 crianças já alfabetizadas e com bons desempenhos em leitura e escrita, aferidos pela avaliação externa: Provinha Brasil. Essa pesquisa teve como objetivo contribuir para a elucidação do papel desempenhado pela consciência fonológica no processo de aquisição da escrita e da leitura, podendo fornecer pistas ao professor para definir metodologias de alfabetização que incluam a consciência fonológica, sem sobrecarregar as crianças com treinos mecânicos de análise fonológica. Isto quer dizer, que, segundo Gonçalves (2009), é necessário que as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização contemplem atividades de desenvolvimento da consciência fonética das crianças. Entretanto, segundo ele os professores necessitam repensar as propostas de atividades que desenvolvem a consciência fonética, pois atividades de repetições não garantem que as crianças se apropriem da relação grafema-fonema.

Bosco (2010) investiga como os gêneros textuais circulam nos espaços escolares, bem como investiga o uso que professores e estudantes fazem deles, em suas práticas. A pesquisa foi realizada com duas classes de duas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Tratou-se de uma pesquisa de metodologia etnográfica, em que o pesquisador imergiu no espaço escolar, interagindo com os professores e estudantes. A pesquisa apontou para a existência de um ensino da escrita distante dos usos reais da linguagem. Nesse sentido, os resultados destacaram a necessidade de as escolas repensarem o ensino da escrita, vinculando-o a perspectiva de uso social.

Por fim, Barbosa (2012) produziu uma pesquisa-ação em classe de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Santa Isabel. A pesquisadora desenvolveu com as crianças da sala propostas de trabalho envolvendo o uso social da língua escrita, como “hora da história”, que consistia no momento diário que a pesquisadora fazia leitura de um conto de fadas para as crianças. As crianças eram estimuladas pela professora e pesquisadora a interagirem com a história lida. Outra proposta de trabalho desenvolvida com as

crianças foi a “Sacolinha de leitura”. Nessa proposta, a pesquisadora e a professora contaram com a ajuda da família, pois as crianças deveriam levar para casa um livro da biblioteca que havia sido previamente selecionado pela pesquisadora e professora da sala. Em casa, a família deveria auxiliar a criança na leitura, e na escola a criança deveria socializar com os colegas a história que levou para ler em casa.

A última proposta de trabalho feita na pesquisa de Barbosa (2012), chamada de “Momento conto de fadas”, consistia na eleição, por parte das crianças, de um dos contos de fadas lidos pela pesquisadora ou pela professora. A partir dessa eleição, as crianças realizaram a dramatização do conto escolhido e apresentaram para as outras turmas de primeiro ano do ensino fundamental da escola.

Segundo Barbosa (2012), com essas propostas de trabalho, as crianças passaram a compreender a função social da escrita, e a aquisição do sistema de escrita alfabéticas e desenvolveu com maior facilidade, pois saber ler nesse cenário tornou-se algo mais significativo para aquelas crianças.

A leitura desse conjunto de pesquisas levou-me a refletir e, de certa forma, reforçou minhas angústias em relação ao grande desafio que é construir práticas pedagógicas mais coerentes com uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Assumir a alfabetização em uma abordagem discursiva pressupõe considerar a linguagem funcionando em diversos textos, de diversas formas, em diferentes contextos de produção. Pensei ainda nos investimentos destinados aos vários programas de formação continuada e de projetos com esse mesmo fim e como é complexa e singular a apropriação que os professores, que participam de cursos de formação, fazem do que é apresentado, desenvolvido, discutido e problematizado nesses processos formativos. Mais complexo ainda é pensar em como o vivido nos espaços formativos possibilita a (re)construção, (re)significação, (re)produção de práticas pedagógicas. Em meio a tantos desafios, algumas pesquisas ainda mostraram a falta de estrutura e de preparo para enfrentar a ampliação do ensino fundamental.

3.5. AS PESQUISAS CIENTÍFICAS BRASILEIRAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Como mencionei anteriormente, os cursos de formação continuada sempre me afligiram. Possuía muitos questionamentos acerca de políticas públicas de alfabetização constituídas em pleno Estado Neoliberal. Detinha-me na atenção de observar as propostas pedagógicas propagadas pelos cursos de formação com o intuito de olhar a quem essas práticas pedagógicas estariam a serviço.

Essas também foram questões que me mobilizaram a realizar outro levantamento bibliográfico com o descritor: FORMAÇÃO PROFESSORES ALFABETIZADORES, na base de dados da Capes. Essa busca resultou em vinte e três pesquisas. Após o procedimento de leitura e análise dos títulos e dos resumos, com o olhar direcionado à formação de professores alfabetizadores atuantes no ciclo de alfabetização (1º ano, 2º ano e 3º ano do ensino fundamental), o resultado trouxe sete estudos, sendo duas teses e cinco dissertações. Assim, as pesquisas que buscavam estudar a formação de professores alfabetizadores em cursos profissionalizantes, na educação de jovens e adultos, no ensino médio, e nos demais anos do ensino fundamental, foram excluídas.

Uma pesquisa investigou professores egressos de um curso de Pedagogia e os conhecimentos mobilizados em suas práticas docentes, bem como a natureza de tais conhecimentos (SANTO, 2010). Por meio de entrevistas e observação, Santo (2010) descreveu como tais professores egressos da Pedagogia estavam constituindo-se em professores alfabetizadores, identificando quais conhecimentos embasavam as suas práticas pedagógicas. A autora definiu a pesquisa como colaborativa, pois, ao identificar fragilidades nas práticas de alfabetização dos professores pesquisados, intervinha com reflexões sobre outros modos de fazer, o que fomentava nos professores uma tomada de consciência sobre o que, porque e como fazer.

Quatro pesquisas investigaram os impactos da formação continuada nas práticas pedagógicas dos professores participantes – e aqui as narrativas aparecem como recurso metodológico em duas delas. O aparecimento dessas pesquisas no descritor Formação Professores Alfabetizadores fez-me compreender que a

academia já concebe as narrativas como potencializadoras para a formação docente.

Redon (2009) inicia descrevendo o curso de formação continuada “Todos podem aprender” destinado a professores das primeiras séries da cidade de Londrina (Paraná). Esse curso de formação continuada foi desenvolvido em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Londrina e o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA). Esse Grupo de Estudos também foi investigado por Schineider (2009), já citado nessa seção.

Redon (2009) investigou as repercussões que este curso de formação continuada gerou em nove professoras da rede municipal de ensino de Londrina. Essas professoras foram selecionadas justamente por terem se dirigido ao GEEMPA, dizendo que após o curso o conhecimento profissional delas havia sido modificado. Para identificar essas mudanças, a pesquisadora solicitou que essas professoras produzissem narrativas sobre o seu desenvolvimento profissional, evidenciando os aspectos do curso que foram constitutivos no novo fazer pedagógico. Na interpretação dessas narrativas, Redon (2009) identificou realmente grandes mudanças na forma de pensar das professoras. Entretanto, identificou também que elas, quando escreviam sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, delegavam à família, à saúde e à alimentação da criança a responsabilidade pelo fracasso escolar. O que Redon (2009) considera é que essas professoras deveriam, na verdade, refletir sobre o que as crianças não aprendem, buscando estratégias para ajudá-las, visto que o caminho da responsabilização não resolverá o triste problema do fracasso escolar que vivenciamos atualmente. “Parece-nos que há diferença com relação ao princípio ‘todos podem aprender’, pois apesar de todas as professoras terem afirmado esta ideia, nem todas realmente estão convictas de que é possível acontecer” (REDON, 2009, p. 135).

A pesquisa de Valiengo (2012) buscou identificar nas narrativas produzidas por cinco professores alfabetizadores brasileiros as representações que possuem frente ao curso de formação continuada Letra e Vida, e também as representações de cinco professores portugueses frente ao curso Programa Nacional de Ensino de Português. A seleção dos sujeitos da pesquisa seguiu alguns critérios: ser professor da rede pública, lecionar desde a década de 1980 e ter realizado os cursos de formação continuada em questão. Nas narrativas, a pesquisadora pôde identificar

que os professores tanto brasileiros quanto portugueses viam potencialidades nos cursos de formação continuada que realizaram, e que incorporaram em seu fazer pedagógico algumas propostas de trabalho. Entretanto, por vezes, demonstravam fragilidades teórico-metodológicas em suas narrativas, trazendo propostas de trabalho baseadas na cartilha. Essas fragilidades demonstraram, na opinião de Valiengo (2012), o movimento dos professores de tomada de consciência sobre a necessidade de pensar estratégias para a alfabetização relacionadas ao uso social da língua escrita.

A pesquisa de Marmol (2011) abordou a opinião dos professores das séries iniciais do ensino fundamental acerca do curso de formação continuada “Instrumentos da Alfabetização”, oferecido pela Secretaria de Ensino de Minas Gerais. É interessante destacar que a pesquisa de Sá (2010), já mencionada no tópico anterior, investigou o mesmo curso de formação mencionado acima, observando as práticas de alguns professores cursistas. Marmol (2011), por sua vez, realizou uma pesquisa com um grande universo de professores – 182 professores cursistas – que preencheram um questionário contendo questões acerca do curso.

Esses questionários foram submetidos à análise qualitativa da pesquisadora, que concluiu, pelas respostas dos professores, que a temática do curso, os formadores e também os materiais pedagógicos utilizados eram bem interessantes para a formação continuada do professor. Entretanto, quanto ao tempo de duração do curso, os professores acharam insuficiente. Na opinião deles, pelo tempo de duração do curso ser pequeno, a Secretaria de Educação deveria auxiliar os professores na elaboração de propostas de trabalho que mantivessem as características do curso de formação em questão.

Talvez, os resultados obtidos por Sá (2010), ao evidenciarem uma prática pedagógica nem sempre relacionada às orientações apresentadas e discutidas durante o curso, estejam mais relacionados ao formato do curso – pouco tempo para se consolidar um trabalho – do que propriamente a uma ação mais reflexiva dos professores em fazer diferente. Ao ler a pesquisa de Marmol (2011), reformulo as minhas afirmações feitas no tópico 3.4 em relação à pesquisa feita por Sá (2010) – será que a escola, organizada da forma que está, com tanta precariedade humana, física e, muitas vezes, material, pode ser um espaço que, por si só, seja formativo, dando possibilidades para os professores refletirem e avaliarem as condições

concretas para desenvolverem o seu fazer educativo? Que condições seriam necessárias para que os cursos de formação pudessem promover mudanças nas práticas dos professores? Seria o movimento de recordar e refletir em um processo intensamente dialético, um caminho? Voltarei a essa questão, certamente...

Na pesquisa de Scafella (2013), o objetivo foi compreender melhor a relação entre resistências de professores aos programas direcionados à alfabetização e possíveis alterações e/ou permanências de suas práticas alfabetizadoras. A pesquisa aconteceu em uma cidade no interior de São Paulo, onde a pesquisadora selecionou seis professoras alfabetizadoras que lecionavam pelo menos há dez anos para turmas de alfabetização, e que tivessem participado de ao menos um curso de formação continuada para professores alfabetizadores. Essa seleção foi feita junto à Secretaria de Educação da cidade. Os cursos de formação continuada para professores alfabetizadores que as professoras selecionadas participaram foram: Letra e Vida (no estado de São Paulo) ou PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – âmbito federal) e o Projeto Estudar para Valer!

Scafella (2013) utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento para a produção do material empírico da pesquisa. Além da entrevista com as professoras, a pesquisadora também investigou os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam esses cursos de formação continuada. Após a análise da entrevista e também dos pressupostos teórico-metodológicos dos cursos de formação continuada em questão, a pesquisadora compreendeu que as resistências das professoras, com relação à utilização das orientações dadas nos cursos de formação continuada, em sala de aula, advinham da falta de compreensão que tinham dos pressupostos teóricos do ensino da alfabetização sob a abordagem construtivista, pois elas foram alfabetizadas pelo método sintético da silabação e alfabetizam até hoje seus estudantes dessa forma.

Os saberes construídos na experiência vêm mostrando a essas professoras que é possível permanecer com esse método de trabalho. Por isso, Scafella (2013) destaca que os cursos de formação continuada devem agir na desconstrução de pressupostos teóricos tradicionais para o ensino da alfabetização, com o intuito de os professores compreenderem a necessidade de fazer mudanças.

Uma pesquisa selecionada (BAUER, 2011) averiguou os impactos da formação continuada na aprendizagem dos alunos. Bauer (2011) teve por objetivo investigar se o curso Letra e Vida, realizado entre os anos de 2003 e 2006 por docentes da rede estadual de ensino de São Paulo, impactou a aprendizagem dos estudantes da primeira série do ensino fundamental. Para isso, Bauer (2011) recorreu ao resultado do Sistema de Avaliação e Rendimentos Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) do ano de 2007, analisando as respostas dadas pelos estudantes na referida avaliação. Bauer (2011) concluiu que o curso Letra e Vida impactou positivamente no resultado da avaliação externa, demonstrando que os professores passaram a fazer uso das propostas pedagógicas do curso em seu trabalho docente.

Nessas pesquisas, foi possível observar que os cursos de formação continuada podem impactar ou não o fazer educativo do professor alfabetizador. O que se observa é que, para haver impacto positivo na alfabetização das crianças, os cursos de formação continuada devem investir na reflexão junto aos docentes sobre os pressupostos teórico-metodológicos que embasam as propostas de alfabetização, com vistas a desenvolver nos professores a compreensão sobre o que se faz, porque se faz e como se faz, nas aulas de alfabetização.

Outra investigação selecionada propôs o estudo documental dos cadernos de formação do curso Letra e Vida (SILVESTRE, 2009). Tal investigação contribuiu, de maneira importante, para a fundamentação teórica desta presente pesquisa, no que se refere à compreensão da história da formação continuada para a alfabetização e letramento no Brasil. Assim, será explorada mais adiante.

3.5.1. Da apresentação do Programa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa que estabelece um “acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012a, p. 5).

O PNAIC foi instituído pelo Governo Federal devido aos baixos resultados obtidos pelo país na Prova Brasil, despertando, assim, a “necessidade” de se investir no processo de alfabetização dos brasileiros, determinando inclusive metas para que

isso ocorra, no máximo até o 3º ano do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012a). De acordo com o PNAIC, o estudante deverá terminar o terceiro ano do ensino fundamental sendo capaz de compreender o sistema de escrita, no que se refere às correspondências grafofônicas, mesmo que com pouco do domínio de convenções ortográficas irregulares, sabendo, também, fazer o uso social da escrita, com domínio fluente da leitura.

É válido assinalar que a adesão ao PNAIC não é obrigatória. Cabe aos municípios, estados, Distrito Federal e entidades a opção de aderir ao programa ou não. Aos entes governamentais que aderirem ao PNAIC, o Governo Federal se propõe a:

- a) realizar formação continuada aos professores;
- b) garantir direitos a aprendizagem dos alunos;
- c) oferecer bolsa de estudos aos professores cursistas;
- d) distribuir materiais didáticos;
- e) alfabetizar os estudantes até o 3º ano do ciclo I (BRASIL, 2012a).

Em relação à formação continuada dos professores, o PNAIC visa garantir o oferecimento de formação continuada aos professores alfabetizadores de escolas públicas, através de tutores de ensino, que podem ser os próprios professores da rede, escolhidos através de critérios preestabelecidos pelo MEC (Ministério de Educação). Esses tutores, por sua vez, passarão por formações em universidades públicas conveniadas ao PNAIC, ficando incumbidos de serem os multiplicadores do saber em sua rede de ensino.

É válido destacar que, embora o município, estado ou Distrito Federal tenha aderido ao PNAIC, a matrícula neste curso de formação continuada é facultativa ao professor.

Segundo a Resolução nº4, de 27 de fevereiro de 2013 (BRASIL/MEC, 2013), a formação continuada foi presencial e organizou-se da seguinte maneira: 200h para orientadores de estudo, incluindo atividade extraclasse, e 120h para os professores, incluindo atividades extraclases. A formação continuada dos professores foi proposta para ocorrer no período de três anos, sendo que o primeiro ano de formação destinou-se à reflexão e reconstrução da práxis pedagógica para o ensino da leitura e da escrita. Já o segundo ano de formação ficou responsável por

reconstruir a prática pedagógica do ensino da matemática, e no ano seguinte à reflexão interdisciplinar das áreas de Ciências Naturais, Arte, História e Geografia.

É necessário salientar, que ao final do ano letivo, existe a atribuição de aulas para os professores, existindo a possibilidade de o professor que fez o primeiro ano do curso (Língua Portuguesa) não conseguir dar continuidade à formação planejada para o ano seguinte – Matemática e ou áreas interdisciplinares (História, Geografia, Ciências Naturais e Arte) –, pois pode ter sido atribuída a ele uma sala de 4º ou 5º ano. Mediante essa problemática, o PNAIC não prevê qualquer possibilidade do professor realizar o segundo ano de curso, ficando excluído compulsoriamente.

O PNAIC propõe direitos de aprendizagem aos alunos, de modo que a cada nível de ensino possui direitos de aprendizagem próprios, que devem, inclusive, estar presentes no Projeto Político Pedagógico da escola, ficando sob responsabilidade da escola e dos professores a garantia de que os alunos saiam do 3º ano do ensino fundamental com todos os direitos de aprendizagem da língua portuguesa e Matemática assegurados.

No que se refere às bolsas de estudos, os recursos vêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como descrito na Resolução nº4, de 27 de fevereiro de 2013 (BRASIL/MEC, 2013). Para critério de recebimento da bolsa de estudos no valor de R\$200,00, além da exigência de frequência mínima aos módulos, os professores cursistas devem “alimentar” um sistema criado com o objetivo de acompanhamento da evolução da aprendizagem dos alunos, através do site *Sispacto*.

A distribuição de materiais didáticos inclui livros literários e jogos de alfabetização às escolas cujo ente governamental aderiu ao PNAIC (BRASIL, 2012a). O programa ainda prevê que o processo de alfabetização ocorra durante o ciclo de alfabetização, que tem duração de três anos, ou seja, os alunos não serão retidos até o 3º ano do ciclo. Tal pressuposto considera que a retenção é punitiva aos alunos e que as dificuldades apresentadas por eles podem ser sanadas ao longo do ciclo.

3.5.2. As raízes do PNAIC em outros cursos de formação continuada de professores alfabetizadores brasileiros

O PNAIC não é o primeiro curso que se caracterizou como política pública de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil. Antes da implantação desse programa em nível federal, professores da educação brasileira participam e/ou participaram de outros cursos de formação que almejavam e almejam os mesmos objetivos destacados pelo PNAIC.

Para fazer um resgate histórico das políticas públicas de formação de professores alfabetizadores, inicio com o final da década de 1990, quando surgiu a expansão, em nível federal do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), durante a era do ministro Paulo Renato, no governo Fernando Henrique Cardoso.

O MEC ficou o responsável, na época, por reproduzir e distribuir todos os materiais didáticos que o curso exigia e também de promover a formação e capacitação de diversos tutores para ministrarem os cursos (SILVESTRE, 2009). Mas o programa descontinuou a partir de 2002.

A Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo, então, aproveitou essa política de formação continuada e passou a incorporá-la, mudando sua nomenclatura para Letra e Vida. Segundo Bauer (2011), o nome foi a única coisa que mudou nessa formação continuada, pois todos os pressupostos teóricos e metodológicos, e inclusive os materiais de formação utilizados, foram os mesmos.

Assim, o PROFA e, conseqüentemente, o Letra e Vida possuíam como base teórica a Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, tendo como precursora em terras brasileiras a pesquisadora Telma Weisz. Ou seja, esses eram cursos “de formação continuada, com base teórica no construtivismo, formulado com materiais prontos para o formador aplicar, com o objetivo de atingir os professores alfabetizadores a fim de melhorar o nível de alfabetização” (VALIENGO, 2012, p. 94).

De acordo com Silvestre (2009), o PROFA e o Letra e Vida eram cursos longos, com cerca de 180h, entre atividades presenciais e a distância. Devido à sua longa duração e também devido às várias atividades exigidas, houve grande desistência de docentes ao longo do curso. Os que conseguiram concluir, além de possuírem conhecimentos referentes ao conteúdo do curso, recebiam também certificado de conclusão emitido pelo MEC, que gerava um contentamento pessoal e um prestígio profissional, dentro das escolas.

No início dos anos 2000, outro curso de formação continuada de professores alfabetizadores, em âmbito federal, passa a tomar conta do cenário brasileiro das políticas públicas de promoção da alfabetização. Trata-se do Pró-Letramento em alfabetização e linguagem, que foi desenvolvido em parceria com as universidades públicas brasileiras.

Com relação à base teórica, de acordo com Crozzato (2011), o Pró-Letramento em alfabetização e linguagem traz o contexto teórico dos autores Ferreiro e Teberosky, mas também traz autores que dão condições para se pensar em uma abordagem de alfabetização sob o plano discursivo, concebendo-a como produção social.

Outros cursos, em esfera municipal e estadual, que promovem a formação continuada de professores alfabetizadores, ocorreram e ocorrem concomitantemente às políticas públicas educacionais elencadas anteriormente, como foi o caso o Programa Ler e Escrever do Governo do Estado de São Paulo, que, diferente dos programas de formação anteriores, não possuiu parceria com universidades para seu planejamento e ou execução. A Secretaria de Educação do Estado foi a responsável em oferecer as formações aos coordenadores pedagógicos das escolas e esses, conseqüentemente, foram os multiplicadores durante os ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo).

O PNAIC teve sua origem no Estado de Ceará, com o PAIC (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa). Sua criação surgiu devido a um estudo feito pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar, no qual foi constatado pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que 55% dos alunos de 4ª série do estado do Ceará apresentaram “graves dificuldades para ler e compreender textos simples, curtos e escritos na ordem direta” (AGUIAR; CAMPOS; MARQUES, 2009, p. 275). O governo federal encantou-se pelos resultados obtidos pelo estado do Ceará pós-PAIC, por isso readaptou esse programa para todo o Brasil, denominando-o PNAIC.

Os resultados da repercussão do PAIC nos processos de alfabetização dos estudantes cearenses apontam que, em 2007, no início do PAIC, o estado possuía pouquíssimos municípios com domínio de escrita e de leitura desejável; a maior parte dos municípios possuía desempenho intermediário. Já no ano de 2014, todos os municípios alcançaram o nível de alfabetização suficiente e alguns com

resultados acima do suficiente. Esses dados foram coletados no site oficial de resultado do programa (www.paic.seduc.ce.gov.br).

3.5.3. Os materiais que compõem o PNAIC

Os cadernos de formação bem como a caixa de jogos de alfabetização foram produzidos pelo CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), grupo de pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com o MEC. Já os livros paradidáticos de literatura infantil foram selecionados pelo MEC, a partir da eleição dos livros que julgaram ser adequados para o trabalho com o ciclo I do ensino fundamental.

De acordo com Evangelista e Leher (2012), a partir do Movimento Todos pela Educação (TDE), a parceria entre o governo federal e setores públicos e/ou privados tornou-se uma importante estratégia para alcançar as metas descritas no PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), utilizando para tanto o dinheiro público. O PNAIC, por possuir a meta já contida no Movimento Todos pela Educação (TDE), e, por conseguinte, no PDE, foi beneficiário dessa parceria.

Assim, o material de formação (caderno de formação dos professores) variou quanto às disciplinas (língua portuguesa, matemática e história/geografia/ciência/arte), pois, como salientado anteriormente no ano de 2013, o curso de formação continuada oferecido foi o de língua portuguesa e os cadernos desse curso variaram também quanto ao ano em que se lecionava. O que não ocorreu com os demais cursos: Matemática, em 2014, e História/Geografia/Ciências/Artes, em 2015, em que os cadernos de formação foram iguais, independentemente do ano em que se lecionava.

Os professores no curso de 2013, referente à língua portuguesa, também foram agrupados nos encontros presenciais de formação, seguindo os anos que lecionavam, o que também não ocorreu com os demais cursos. Os professores foram agrupados independentemente dos anos em que lecionavam.

Nos cadernos de formação do curso de Língua Portuguesa, embora fossem diferentes quanto ao ano do ciclo, a temática das unidades era a mesma. Assim, os cadernos de formação identificados como Unidade 1, para todos os três anos do ciclo, abordam o currículo na alfabetização; os cadernos que compõem a Unidade 2 destacam a importância do planejamento em classes de alfabetização; os cadernos

da Unidade 3 exploram o ensino do sistema de escrita alfabética com vistas a sua consolidação até o terceiro ano do ensino fundamental; os cadernos da Unidade 4 exploram a importância da ludicidade nos processos educativos; os cadernos que compõem a Unidade 5 destacam o uso de gêneros textuais diversos em todos os níveis do ciclo de alfabetização; os cadernos da Unidade 6 exploram a importância da interdisciplinaridade a partir do planejamento de sequências didáticas e projetos didáticos; os cadernos da Unidade 7 abordam a possibilidade de se trabalhar a heterogeneidade em sala de aula, a partir do conceito de educação inclusiva; e os cadernos da Unidade 8 promovem a reflexão sobre propostas de avaliação a serem desenvolvidas com os estudantes do ciclo de alfabetização.

Esses cadernos de formação trazem a matriz de referência sobre os direitos de aprendizagem de cada estudante, de acordo com o ano do ciclo que cursa. Isto é, existem, nesses documentos, os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes brasileiros, conforme o ano do ciclo de alfabetização que cursam. Esses direitos de aprendizagem nada mais são do que objetivos que os estudantes necessitam ter alcançado em cada ano de sua escolarização, durante o ciclo.

Utilizar os objetivos de aprendizagem como direitos que cada estudante possui “remaneja os holofotes” para como se ensina a alfabetização nas escolas, contrariando a visão até então propagada de que os estudantes são os únicos responsáveis pela sua aprendizagem. É válido salientar que esse olhar da alfabetização como direito está em construção nos últimos anos em todo o país. Em Londrina, por exemplo, essa visão de direito de alfabetização foi construída pelo Programa de Formação Continuada “Todos podem Aprender”. Entretanto, os professores, ao término desse curso, ainda se viam na condição de rotular a aprendizagem das crianças como responsabilidade da família, saúde e alimentação dos sujeitos (REDON, 2009). O grande problema, segundo Bauer (2011) é o como a política de formação continuada está sendo executada, pois, segundo essa pesquisadora, os interesses dos governantes, muitas vezes, encontram-se implícitos na forma como é instituída a política de formação continuada.

Nesse sentido, vale-nos a reflexão: será que existem interesses implícitos na política de formação continuada do PNAIC, uma vez que a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi criada logo após a implantação desta política pública de

formação continuada? Quais objetivos de atrelar a formação continuada de professores a sistemas de avaliação externa?

Por outro lado, transformar os descritores de alfabetização em direito de aprendizagem para as crianças pode representar um avanço na concepção do sujeito que aprende. Entretanto, ponho-me a refletir, nas minhas angústias e receios frente aos interesses que as políticas públicas educacionais possuem, entrelaçando com as falas das professoras do curso de formação continuada: “todos podem aprender”. Apesar de essas professoras compreenderem que todos estudantes são capazes aprender, por que então continuam responsabilizando a família, saúde e alimentação pelo fracasso escolar? Será que isso está intimamente ligado às minhas angústias sobre culpabilização que o professor sofre atualmente?

Sabemos que existem dentro das escolas outros condicionantes necessários para que a aprendizagem ocorra, como a quantidade de crianças em sala, materiais pedagógicos e valorização do professor. Por isso, vejo nas falas das professoras do curso “Todos podem Aprender” esse sentimento de culpabilização que o professor passou a sentir sobre questões que ele não pode interferir, mas que influenciam demasiadamente sua prática pedagógica, utilizando como escape a justificativa de que o estudante não aprende por causa da família, saúde ou alimentação.

Essa matriz de referência proposta pelo PNAIC apresenta os conceitos: Introduzir, Aprofundar e Consolidar, que variam de acordo com o ano escolarização que o estudante está dentro do ciclo de alfabetização. Isto é, para cada ano do ciclo o documento apresenta direitos de aprendizagem que as crianças devem ter conquistado. Muitos dos direitos de aprendizagem são introduzidos no primeiro ano do ensino fundamental e devem ser consolidados até o terceiro anos do ciclo.

A utilização desses conceitos possui o objetivo de guiar o professor sobre quais direitos os seus alunos devem apropriar-se, de acordo com o ano do ciclo de alfabetização que cursam, sendo que cada direito de aprendizagem apenas pode ser consolidado, desde que tenha sido introduzido e aprofundado outros direitos que garantem a consolidação do anterior (BRASIL, 2012b).

Na matriz de referência dos direitos de aprendizagem do curso de Língua Portuguesa, observamos, no 1º ano do ensino fundamental, uma grande ênfase no ensino do sistema de escrita alfabética, em detrimento das produções de texto feitas pelos alunos.

Ao longo desta seção, algumas de minhas angústias foram acalentadas, como, por exemplo, a concepção de direito de aprendizagem que tira da criança a obrigatoriedade de ser a única responsável pelo seu processo de alfabetização.

A revisão bibliográfica que fiz evidenciou que alguns cursos de formação continuada pouco impactaram no fazer pedagógico do professor, fazendo-me refletir sobre o porquê. Comecei a pensar que a mudança do fazer docente não estaria diretamente implicada ao tempo que o próprio professor leva para tomar consciência de suas atitudes e da necessidade de mudanças. Essa reflexão também contraria as resistências que tinha sobre os cursos de formação continuada, pois pude compreender que é necessário sim que o professor participe desses espaços formativos para fomentar a reflexão sobre validade das opções metodológicas que faz.

Em contrapartida, ainda fica em mim a angústia dessa política pública abrir a possibilidade de responsabilizar o professor sobre o sucesso e/ou fracasso das crianças, visto que, junto à criação do PNAIC, temos a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), e em minha opinião atrelar uma política pública de formação de professores a resultados de avaliação externa pode configurar responsabilização do professor e isenção do poder público na melhoria das condições para a formação.

Com o estudo desse cenário político, social e econômico, algumas de minhas inquietudes foram afirmadas, e outras acalentadas. Agora, ponho-me a escrever na seção seguinte sobre mim mesma como professora participante do curso de formação do PNAIC de língua portuguesa: as compreensões que tive, os sentimentos que carregava e o que deste curso ficou em meu ser profissional.

4. TRILHANDO PASSOS PARA A AUTOPOIÉSIS DOCENTE

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo (LARROSA, 2014, p.6).

Nesta seção, você, leitor, irá conhecer como foi produzido o material empírico desta pesquisa, bem como o tratamento deste material empírico bruto. Um trabalho que foi bem difícil para mim, pois tive de investigar o meu próprio processo formativo que está, permanentemente, em construção.

4.1. OS GUARDADOS DE MEU GUARDA-ROUPA

Para a produção do material empírico desta pesquisa, recorri aos materiais que utilizei na formação do PNAIC de 2013. Para isso, fui “aventurar-me” nos guardados de meu guarda-roupa.

Subi no pufe e, na ponta dos pés, estiquei-me para alcançar os “guardados”. E quantas coisas encontrei...materiais de trabalho que não acabavam mais! Até a pasta de atividades de alfabetização que a professora do magistério solicitou que fizéssemos eu encontrei em meio aos guardados!

As folhas da pasta já estavam amareladas. Não contive a minha curiosidade em rever aquela pasta e, com um pano na mão, pus-me a desempoeirá-la. Lia em voz alta as propostas de atividades e vinha-me à mente a professora do magistério, explicando-nos como deveríamos realizar as atividades e o quão importante deveria ser o nosso empenho na realização delas para termos um material rico para quando fôssemos professoras.

No final da pasta, um recadinho: *“Deise, você poderia ter se empenhado mais, têm várias atividades incompletas nesta pasta”*. Ler esse recado fez-me rememorar os sentimentos que tinha enquanto realizava as atividades daquela pasta, sentimentos de conflito, de falta de compreensão e de questionamento sobre em que de fato aquelas atividades poderiam ajudar meus estudantes na leitura e na escrita.

Como já mencionei, muitas das atividades daquela pasta eram idênticas às do processo de alfabetização ao qual fui submetida quando criança. Recordo o quão

maçante era fazer aquelas atividades e comecei a imaginar que para as crianças também deveria ser muito entediante. Então, ao visitar aquela pasta, compreendi que não necessitava guardá-la, porque o meu fazer profissional correspondia a propostas de trabalho de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, articulado com os usos sociais da língua escrita, e aquela pasta não iria me ajudar.

Continuei remexendo em meus guardados e encontrei sobras de atividades da escola particular em que trabalhei, armazenadas dentro de um saquinho. Eram atividades de traçado de letra cursiva, que as crianças deveriam passar por cima de pontilhados. Ao pegar aquelas atividades na mão, recordei-me o quão exigente era a diretora daquela escola, que cobrava de mim que as crianças tivessem os traçados de letra cursiva dentro da linha do caderno de caligrafia. Meus estudantes tinham apenas cinco anos, e comecei a recordar que eu repassava para eles a pressão que sofria da diretora da escola para eles terem a letra cursiva conforme a exigência dela.

Um aperto no peito eu passei a sentir rememorando a carinha de desespero das crianças quando realizavam aquelas atividades. Algumas delas se negavam a realizar essas atividades, e eu me via numa situação muito difícil, porque, ao passo que compreendia que realmente aquelas atividades eram enfadonhas e que não ajudariam as crianças na apropriação do sistema de escrita alfabética, eu precisava que elas realizassem a tarefa, pois meu emprego estava em jogo.

Tentava estimulá-las de várias maneiras. Algumas vezes vestia-me de personagens infantis para tornar o ensino do traçado da letra menos entediante para eles. Outras vezes, criava paródias baseadas em cantigas de roda que traziam o passo a passo do movimento das mãos para o traçado da letra ensinada.

Percebi que também não precisaria guardar mais aquelas sobras de atividades, porque hoje *sou* professora que pensa os espaços educativos como local de tomada de decisão pelo professor. Quando sou questionada por algum gestor sobre meu modo de trabalho, ou sobre as atividades das crianças, argumento com os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam minha prática. Então, joguei essas atividades no lixo!

Com os braços ainda mais esticados, alcancei os livros correspondentes aos módulos de formação do curso Letra e Vida, do qual participei no primeiro ano em que lecionei no magistério público. Curso esse que me encorajei a fazer, pois estava

ansiosa para alfabetizar o mais rápido possível meus pequenos, sob uma perspectiva diferente de ensino da que eu conhecia. Encorajei-me também em fazer esse curso para compreender qual visão de homem e de mundo estaria implícita nas propostas de trabalho daquele curso, no anseio de compreender se a visão de homem e de mundo implícitas nas propostas de atividades eram as mesmas que as minhas.

Encantei-me pela proposta de trabalho daquele curso de formação continuada para professores alfabetizadores. Atividades com o olhar para o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento, e também com o olhar para a heterogeneidade em sala de aula, isto é, propostas de trabalho que concebiam as salas de aula de maneira plural e singular ao mesmo tempo, levando em conta atividades que fizessem todos os estudantes, sem exceção, avançarem nas suas concepções de escrita.

Hoje, sei, pelo estudo bibliográfico feito nesta pesquisa, que o curso Letra e Vida assumia uma visão construtivista de ensino. Essa visão construtivista coloca ênfase no aluno, na ação dele (SILVESTRE, 2009). Entretanto, sentia-me parte do processo, como sendo o sujeito responsável por planejar as atividades pensando no avanço de cada um de meus estudantes. Acreditava que possuía a função de intervir na aprendizagem deles com perguntas desafiadoras que os fizessem refletir sobre a concepção de leitura e escrita já internalizadas.

Junto aos módulos, estava o trabalho final do curso intitulado Minhas brincadeiras, que consistiu no desenvolvimento de um projeto para o ensino do sistema de escrita alfabética atrelado aos usos sociais da língua escrita. Desenvolvi esse projeto com meus estudantes em 2009, minha primeira turma de primeiro ano do ensino fundamental.

Comecei a rememorar o quão prazeroso foi, para mim e para as crianças, desenvolver aquele trabalho. Rememorava os rostos das crianças, e recordo que via neles a mesma empolgação que eu tinha quando participava das aulas da professora Rita!

Esse curso respondeu a muitas de minhas angústias sobre como ensinar a leitura e a escrita em uma perspectiva que valorizasse heterogeneidade e que fizesse todos os estudantes avançarem nas hipóteses de seus conhecimentos. Foi a partir desse curso que o medo de ser professora alfabetizadora tornou-se

encantamento, pois conseguia pensar em meus estudantes e refletir sobre o que eles já sabiam e planejar o que eles ainda precisariam aprender.

Nesse movimento de reflexão, planejava atividades possíveis e desafiadoras para as crianças que fossem coerentes com os conhecimentos já internalizados por elas, e que também possibilitassem o meu *locus* de intervenção pedagógica, com vistas ao avanço dos conhecimentos das crianças.

Folheando o trabalho final, pus-me a ler as produções de textos instrucionais sobre as brincadeiras eleitas pela sala. Cada texto foi produzido em dupla, com o nome de cada criança no final da folha. Engraçado que, mesmo tendo passado oito anos, vinha-me à mente o rostinho de cada criança... quanta saudade senti...

Decidi manter este trabalho final e também os livros correspondentes aos módulos do curso Letra e Vida em meus guardados, pois esses foram importantes para minha compreensão sobre o ensino da alfabetização na perspectiva do letramento.

Remexendo ainda mais em meus guardados, vi outros livros de diferentes cursos de formação continuada que realizei, vi também livros que utilizei na Pedagogia, e esses os deixei em meus guardados por corresponderem ao meu projeto de educação.

Fui dando-me conta que todos esses materiais foram e são ferramentas da minha formação como professora que *estou*. E revisitar esses materiais possibilitou minha reflexão, fazendo-me perceber que a alguns daqueles eu poderia desapegar-me, por não corresponderem mais à professora de alfabetização que *sou* atualmente.

Por fim, encontrei o material de formação de PNAIC, dentro de uma pasta de elástico branca. Estavam lá os oito cadernos oficiais de formação continuada do PNAIC de língua portuguesa de 2013 (apêndice 1), e também uma pasta preta de presilha com envelopes plásticos contendo neles as atividades que desenvolvi no curso (apêndice 2), e também as anotações individuais que resplandeciam meus sentimentos, compreensões e incompreensões daquele curso de formação.

Fazia tanto tempo que eu não mexia naquela pasta preta que não me recordava o que exatamente tinha nela. Ao abrir a pasta, detive-me em observar o seu conteúdo e percebi que cada envelope plástico da pasta tinha as atividades que foram desenvolvidas em cada um dos encontros de formação.

Escrevi vinte relatos, um para cada encontro de formação. Minhas lembranças foram mediadas pelos registros contidos naquela pasta preta, e também pelo conjunto dos cadernos oficiais de formação oficial do programa que recebi quando decidi realizar o curso.

Depois que revisei aqueles materiais, observei que as pautas dos encontros (apêndice 3) apontavam outros materiais que foram utilizados no curso de formação, como os vídeos desenvolvidos por pesquisadores do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem), com o objetivo de complementar os cadernos de formação do PNAIC que estão disponíveis *on-line* (apêndice 4); os livros de literatura infantis que foram lidos pela formadora e que faziam parte do acervo dos materiais enviados às escolas cujos municípios aderiram a essa política de formação de professores (apêndice 5); e a caixa de jogos de alfabetização que foram também desenvolvidos pelo CEEL e enviados às escolas cujos municípios fizeram a adesão deste programa de formação continuada (apêndice 6).

A revisitação daqueles materiais de formação foi fundamental para que eu começasse a escrever relatos de cada um dos encontros. No início, lineares temporalmente, e sequenciais em relação ao que era lembrado dos encontros. Escrever esses relatos foi um movimento intermediário para narrar (apêndice 7).

A cada encontro que escrevia, era como se eu revisitasse o espaço de formação. Recordava que o local do curso não possuía janelas e que dividíamos a sala com outra turma de formação por causa da falta de espaço. Relembrava-me o quão desmotivante era ir aos encontros de formação naquelas condições.

Escrevendo os relatos, e até mesmo esta dissertação, sinto o cheiro daquele lugar, um cheiro de ambiente molhado, de papel molhado. Acredito que possuía aquele cheiro, pois havia infiltrações no prédio. Pus-me a refletir por que submeter os professores àquelas condições? Não seria melhor valorizar a presença daqueles professores, acolhendo-os num ambiente mais aconchegante?

Mesmo assim, permaneci firme até o final do curso, suportando o cheiro de mofo que ardia minhas narinas. Entretanto, nem todos permaneceram até o fim. Enquanto folheava a pasta preta para escrever meus relatos, percebi que havia registrado a lista dos nomes das professoras que iniciaram o curso. À medida que eu lia os nomes de cada uma delas, recordava-me que nem todas concluíram o curso de formação. Muitas delas acabaram desistindo no meio do caminho, ou antes

mesmo de iniciarem de fato. Escrevendo os relatos, ouvia ecoar as falas das professoras que desistiram do curso: “Só estou aqui porque a Secretaria de Educação obrigou-me a participar quando escolhi minha sala”, “Como agora sei que não é obrigatório, não vou continuar o curso”; “Já fiz outros cursos de formação, e este não trará nada de novo!”.

Ao lembrar-me daquelas falas, coloquei-me a pensar por que não tive a mesma atitude que as demais professoras, o que me motivava em permanecer naquele curso, afinal, assim como elas, eu também havia realizado muitos outros curso de formação continuada. Ao passo que refletia sobre estas questões, fui compreendendo que o que me motivava em permanecer naquele curso era o meu interesse em conhecer que tipo de alfabetização aquele programa de formação continuada almejava. Também movia em mim o desejo de participar das atividades formativas da rede que trabalho, com o objetivo de sentir-me pertencente à proposta pedagógica utilizada, por meio das minhas opiniões, ideias, questionamentos e angústias, pois sou eu quem estou no dia a dia na sala de aula. Nesse sentido, acredito que minha visão deve ser levada em conta na elaboração de propostas de trabalho para rede.

Conforme escrevia os relatos, fui tomando consciência de algumas possíveis causas dos professores terem desistido do curso de formação, como, por exemplo, a jornada de trabalho extensa que tinham nas escolas, o próprio ambiente de formação com precariedade estrutural, o fato de o curso ter ocorrido aos sábados das oito da manhã até as dezessete horas da tarde, e também algumas propostas de trabalho feitas pela formadora que acabavam por desmotivar os professores de estarem lá. Digo isso porque observei que havia escrito em meus registros individuais da pasta preta uma lista de regras, solicitadas pela formadora, com o objetivo de que os encontros de formação não tivessem conflitos pessoais.

Recordo-me de que ela solicitava de nós professores ideias de regras para fazer parte dos “combinados” da turma. Entretanto, eu não participava; achava que aqueles combinados na verdade reduziam-se a regras de polidez! Sentia-me muito mal pelo fato dela tratar o professor como sujeito que necessita de regras para desenvolver polidez. Ao reler aqueles “combinados”, para produzir meus relatos, coloquei-me no lugar das crianças, no momento em que os professores criam regras na sala de aula *a priori* dos conflitos. Os estudantes não demonstram interesse em

fazer uso dessas nos espaços sociais que frequentam, e muito menos demonstram interesse em participar da elaboração delas, por não compreenderem a sua real importância para o convívio social. Exatamente a sensação que tinha quando a formadora se propôs a elaborar aqueles combinados!

Na minha sala de aula, já fiz uso desse modo de construção de regras, mas sem sucesso: as crianças não conseguiam ter consciência da importância de mudar sua atitude perante os outros, por faltar-lhe referência concreta de conflitos que as fizessem pensar outras maneiras de agir no seu convívio social. A partir de uma palestra que assisti da pesquisadora Telma Vinha, fui movida a estudar mais sobre as possibilidades para o trabalho com os conflitos em sala de aula.

Em um de seus estudos, Vinha e Tognetta (2009, p. 534) consideram os conflitos ocorridos nas salas de aula “como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados, oferecendo ‘pistas’ sobre o que precisam aprender”. Nesse sentido, para essas pesquisadoras o trabalho com valores deve ser parte integrante do currículo escolar, sendo valorizado na mesma proporção que os demais conteúdos escolares.

Mas Vinha e Tognetta (2009, p. 533), frisam, em seu estudo, que o trabalho com conflitos para a construção de valores apenas se faz possível quando o professor coloca os estudantes para refletirem sobre suas atitudes, no momento em que acontece. Segundo elas, o método de criar regras *a priori* dos conflitos possui a função de evitá-los: “para isto, elaboram-se regras e mais regras, controlam-se os comportamentos por meio de filmadoras ou através de vigilância sistemática dos alunos, trancam-se armários e salas de aula para evitar furtos, ameaçam, coagem...”.

Comecei a compreender a importância de as regras serem construídas durante os conflitos, colocando os estudantes como sujeitos capazes de refletirem sobre seus atos com perspectiva de mudança no seu agir.

Nesse sentido, hoje em sala faço uso de assembleias para trabalhar os conteúdos atitudinais, problematizando com os estudantes o conflito ocorrido, refletindo com eles possibilidades de mudanças no agir. Sinto que essa estratégia é muito mais eficaz do que a escrita de longas listas de regras, pois as crianças se sentem realmente protagonistas do seu próprio processo de mudança. Gostaria de conversar com aquela formadora e contar para ela como faço atualmente a

construção das regras em minha sala e as mudanças que percebo nos modos de ser de meus estudantes.

Segundo Sastre e Moreno (2002, p. 58), realizar um trabalho pedagógico, considerando a resolução de conflitos um elemento importante do currículo, possibilita

formar os(as) alunos(as), desenvolver sua personalidade, fazê-los(as) conscientes de suas ações e das consequências que acarretam, conseguir que aprendam a conhecer melhor a si mesmos(as) e às demais pessoas, fomentar a cooperação, a autoconfiança e a confiança em suas companheiras e companheiros, com base no conhecimento da forma de agir de cada pessoa, e a beneficiar-se das consequências que esses conhecimentos lhes proporcionam.

O trabalho com assembleias de classe é uma estratégia bastante profícua para a criação de condições para o desenvolvimento coletivo e de relações mais democráticas em sala de aula.

Como já mencionei anteriormente, o PNAIC de língua portuguesa para o primeiro ano do ensino fundamental possuía uma parte da carga horária presencial e outra parte a distância. A parte da carga horária a distância correspondia aos momentos que desenvolvi as atividades propostas por este curso de formação com as crianças. Além de planejar e desenvolver as atividades com as crianças, eu tinha de lançá-las no sistema *on-line* chamado Sispacto, e assim validar a minha bolsa de estudos do mês. Abastecer a atividade no sistema era bem fácil para mim: eu tinha acesso à internet tanto na escola quanto na minha casa, porém pensava nas possíveis dificuldades que outros professores das mais diversas regiões brasileiras poderiam ter, por não possuírem o acesso à internet ou acesso a computadores.

Outra atividade que correspondia à carga horária a distância era os momentos em que eu tinha de organizar a pasta preta, mais conhecida por mim, na época, como “pasta da morte”. Recordo-me o quão amargo era realizar aquela pasta. Eu tinha de dedicar meu tempo fora dos encontros de formação para organizá-la e receber a parca bolsa de estudo concedida de duzentos reais.

Em contrapartida, essa pasta foi fundamental para que eu pudesse produzir os relatos desta pesquisa. No início, como eu disse, foi penoso, pois pensava que seria mais um dos materiais que ficariam em meu guarda roupa. Mas a pesquisa fez-me ter consciência da importância de se registrar o vivido. As escritas que eu pensava que ficariam empoeiradas e simplesmente jogadas no fundo do guarda-

roupa, na verdade, auxiliaram-me na formação da professora alfabetizadora que *estou*, que é diferente da professora que eu *era*, e diferente também da professora alfabetizadora que passarei *a ser*. Sinto-me arrependida de não ter registrado mais, de não ter narrado mais o vivido. Acredito que se isso tivesse acontecido com certeza outra professora alfabetizadora eu *seria*.

Entretanto, não adianta arrepender-me. Tenho de, a partir desta experiência, projetar minhas mudanças futuras!

É nesse movimento de refletir sobre o vivido que no tópico seguinte ponho-me a narrar sobre um dos conhecimentos que adquiri neste curso de formação, que se encontra presente até hoje em meu trabalho docente: a sequência didática.

4.2. A “INVESTIGAÇÃO DE MIM” ATRAVÉS DA NARRAÇÃO: IMPLICAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Nesse movimento de lembrar/resgatar/relatar as experiências vividas durante o curso de formação do PNAIC, fui questionada pela banca, no exame de qualificação, sobre qual teria sido o aspecto explorado/discutido no processo formativo que mais me marcou, e que repercutiu em meu fazer educativo de professora alfabetizadora que *sou*. Foi a partir dessa pergunta que tomei consciência de que, dentre as diversas propostas pedagógicas de alfabetização que os encontros desse curso de formação em serviço, ofereceu, a mais marcante para mim, foi a sequência didática – uma modalidade de organização do trabalho pedagógico.

Começo a lembrar dos momentos de discussão, dos sentimentos e pensamentos que teriam borbulhado em mim naqueles encontros. Busco as reminiscências que poderiam fazer emergir o que se passou/passa comigo. A princípio, pensei que não teria nada novo para aprender, pois acreditava que já trabalhava com sequência didática em sala. Ainda mais que na graduação, na disciplina de Didática, estudamos Zabala (1998, p. 18), um autor que defende a sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos os alunos”. Estava convicta de que a sequência didática se tratava de uma forma de organização das atividades

a partir de um tema gerador, trabalho que já desenvolvia antes. Eu já sabia! Quer dizer eu pensava que sabia... inspirada em Campos e Prado (2013), percebo que salta em minha mente agora, dentre tantas coisas, uma pipoca pedagógica de uma prática educativa que eu julgava ser sequência didática, a partir do tema Páscoa. Essa proposta baseava-se na organização dos estudantes em grupos segundo semelhanças nas hipóteses de escrita para escreverem a palavra Páscoa com letras móveis, pois o trabalho com a heterogeneidade sempre foi muito importante para mim. Essa proposta também contemplava a exploração da quantidade de ovos mencionada na música “Coelhinho da Páscoa”, pois acreditava que era uma oportunidade para que os estudantes conseguissem relacionar o numeral à quantidade.

Lembro-me de que foi esse exemplo que dei em um dos encontros para contar o meu trabalho com sequências didáticas. E... para minha surpresa, a discussão evidenciou que meu exemplo não correspondia a uma sequência didática, mas sim a atividades sobre um mesmo tema. Será que eu havia interpretado a concepção de Zabala de maneira errada? Eu pensava que realizava sequência didática em sala, mas, na verdade, tratava-se de um conjunto de atividades desconexas e estanques!? Eu acreditava na interdisciplinaridade... buscava realizar um trabalho interdisciplinar... não era isso? Tomara que Zabala não tenha me ouvido, para não se decepcionar com o que eu fiz... Um discurso dentro da teoria e uma prática que ainda não se mostrava coerente nem com o discurso, nem com a teoria...

Durante o curso de formação, tive contato com os autores Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), que trouxeram um olhar importantíssimo para o meu pensar sobre a utilização da sequência didática para ensino de um gênero textual. Esses autores apontam que “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Sei que a organização do trabalho pedagógico fundamentado em uma sequência didática não possui apenas a função de ensinar um gênero textual. Autores como o próprio Zabala (1998) destacam a sequência didática como uma interessante modalidade organizativa do trabalho docente, pois os estudantes se tornam protagonistas na sua aprendizagem. Assim, para ele, todas as fases de desenvolvimento de uma sequência didática

giram em torno do protagonismo dos alunos, de tal forma que além de ser um fator motivador em si mesmo, a tensão necessária para desenvolver a unidade passa pela manutenção constante do interesse. E aqui é onde o papel do professor adquire todo sentido, como favorecedor e dinamizador de todo o processo, estabelecendo os desafios individuais e coletivos e oferecendo meios que mantenham a atenção de todos (ZABALA, 1998, p. 74).

Entretanto, refletindo agora sobre a visão de Zabala (1998) quanto ao protagonismo do estudante no processo educativo, penso que tanto o professor quanto os estudantes são os protagonistas no processo ensino-aprendizagem. Identifico-me com um projeto de educação, em que a escola é local de produção de conhecimentos tanto pelo professor quanto pelo estudante. Assim, a visão do professor como favorecedor e dinamizador no processo ensino-aprendizagem reduz a importância do papel da escola e das interações que lá acontecem. Recorro a Vigotski (1996) para evidenciar o papel do professor como mediador na produção do conhecimento, isto é, o professor como um dos sujeitos capaz de agir sobre a zona de desenvolvimento proximal das crianças, potencializando a produção de conhecimento dos estudantes, e também a produção do seu próprio conhecimento como professor.

Em contrapartida, foi Zabala (1998) que me ajudou a pensar e organizar o trabalho pedagógico segundo os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Para ele, a articulação desses conhecimentos só se faz possível mediante o planejamento do professor partindo do levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do objeto de estudo, tornando-se uma ferramenta importante para o professor poder redimensionar seu planejamento para o trabalho com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que giram em torno do objeto a ser estudado. Ou seja, a partir do levantamento desses conhecimentos prévios, aproximo-me do que meus estudantes já sabem sobre o conceito do conteúdo que será trabalhado e consigo também conhecer quais estratégias eles fazem uso para a realização da proposta pedagógica, bem como observar o modo como eles se relacionam entre si, ao desenvolver as atividades.

Outro aspecto importantíssimo para o meu processo formativo foi refletir sobre a possibilidade de organização de atividades de acordo com o nível de aprendizagem dos estudantes, isto é, “os diferentes conteúdos que apresentamos aos meninos e meninas exigem esforços de aprendizagem e ajuda específica. Nem

tudo se aprende do mesmo modo, no mesmo tempo nem com o mesmo trabalho” (ZABALA, 1998, p. 86).

Tanto Zabala (1998) quanto Schneuwly e Dolz (2004) compreendem essa forma de organização didática como possibilidade para o trabalho sistemático dos conteúdos, partindo do nível de desenvolvimento de cada estudante, elaborando atividades “a fim de que a construção do conhecimento seja realizada por todos de cada um dos meninos e meninas” (ZABALA, 1998, p. 74). Essa concepção de compreender que cada estudante é um e que o ritmo de aprendizagem dos sujeitos é distinto se faz muito importante para se planejar a alfabetização. Refletindo sobre a minha prática pedagógica como professora alfabetizadora, julgo de extrema importância organizar o meu fazer pedagógico sob a forma de sequências didáticas.

Essa maneira de planejamento é mencionada tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) como também no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012d), destacando a importante necessidade de o ensino da língua portuguesa acontecer de forma imbricada aos usos sociais, tanto na modalidade oral como escrita, contemplando os mais diversos gêneros, bem como o ensino do funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Schneuwly e Dolz (2004) apresentam em seus escritos a dimensão prática do planejamento de uma sequência didática para o ensino de gêneros textuais, trazendo o protagonismo tanto do professor quanto do estudante no processo educativo, por isso me sinto contemplada mais nos escritos deles do que do Zabala (1998). Esses autores elaboraram quatro etapas para a execução desse planejamento. Essas etapas foram norteadoras para o planejamento das sequências didáticas que desenvolvi até hoje, pois oferecem o passo a passo de como se planeja uma sequência, trazendo para mim segurança sobre o como planejar propostas pedagógicas que sejam de fato significativas para os meus estudantes, demonstrando, assim, o protagonismo docente e discente no processo ensino-aprendizagem.

A primeira etapa é a apresentação da situação – momento em que é explicitado para a turma o gênero escrito que será trabalhado, bem como o que será feito com essa produção textual, isto é, anuncia aos estudantes o para quem se escreve, o porquê se escreve e onde se escreve (o suporte). Nesse momento,

compartilho com a turma a escolha que fiz do gênero que estudaremos e busco acolher as crianças para que essas se sintam pertencentes a minha escolha também.

Na sequência, os autores sugerem a realização da primeira produção – momento em que os estudantes são desafiados a produzir o texto oral ou escrito, apenas seguindo as explicações sobre qual gênero será trabalhado. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 87), a primeira produção já é o “primeiro lugar de aprendizagem da sequência”, tanto para os estudantes quanto para nós professores, pois é o momento de avaliação diagnóstica, que, por meio dessa produção inicial, se faz possível saber o que o meu estudante já sabe sobre o gênero, o que ainda precisa saber, bem como quais estratégias pedagógicas eu preciso planejar para a garantia da apropriação de determinado gênero pelas crianças. A terceira etapa é a dos módulos, que visa ao trabalho com os problemas que os estudantes apresentaram na sua produção inicial, com o intuito de favorecer o seu processo de apropriação do gênero em estudo.

A última etapa é a produção final – momento em que os estudantes vão demonstrar se os objetivos traçados para a apropriação do gênero foram alcançados ou não. Nessa etapa, também se verifica que encaminhamentos didáticos ainda serão necessários para a garantia do alcance dos objetivos.

Essas etapas auxiliam-me muito na realização do meu replanejamento durante a sequência didática. Eu sempre inicio uma sequência didática com propostas previamente planejadas. Entretanto, essas etapas favorecem que as crianças mostrem-me o que já sabem acerca dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais em estudo, e a partir disso, reavalio as propostas de trabalho que havia antes planejado. Solé (2004) alerta-nos que, muitas vezes, ao realizamos o planejamento *a priori*, por mais interessante que a proposta pedagógica possa ser, se não partirmos dos conhecimentos que as crianças já possuem, a aprendizagem corre o risco de não ser significativa.

Estabelecendo um paralelo entre Zabala (1998) e Schneuwly e Dolz (2004), embora esses últimos não tenham abordado o conteúdo atitudinal como um saber propriamente dito, as propostas pedagógicas contidas nas fases de desenvolvimento da sequência didática, por privilegiar o trabalho em grupo, acabam favorecendo as

relações interpessoais dos estudantes e, por consequência, possibilitam o ensino de conteúdos sobre o relacionamento entre pessoas.

Por tudo isso, durante o curso de formação, à medida que eu conhecia os escritos de Schneuwly e Dolz (2004), mais me apaixonava pela sequência didática e também ficava assustada, questionando-me: como eu não havia pensado nisso antes? A sequência didática pautando-se no ensino de gêneros textuais como forma de organização do fazer pedagógico faz todo sentido para o trabalho no ciclo de alfabetização. Pensar na organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas, no âmbito da alfabetização, ajudou-me na concretização de um ensino que contemple as mais diversas esferas do ato educativo, isto é, possibilita aos estudantes a aquisição de conhecimentos socioculturais como: a produção de diversos gêneros textuais orais ou escritos e a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, oferecendo condições para que os estudantes e os professores sejam os protagonistas no fazer pedagógico.

Eu, como professora alfabetizadora que *fui* e *estou*, sempre acreditei em um projeto de educação para a alfabetização pautado na interdisciplinaridade dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais a serem ensinados, privilegiando o papel do professor como “o agente *mediador*” (SCALCON, 2002, p. 130) no processo de aprendizagem desses conteúdos. Pensando nos conhecimentos no âmbito da alfabetização, tenho assumido o trabalho em sala de aula, priorizando os eixos apresentados no material de formação do PNAIC, presente no caderno – Currículo na alfabetização: concepções e princípios (BRASIL, 2012b). São eles: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística, considerados como os saberes necessários para o ensino da língua portuguesa em classes de alfabetização.

No início da minha carreira docente, estabelecer a relação entre teoria e prática foi um desafio para mim, pois, quando ingressei na profissão, numa escola particular, sentia-me uma “tarefeira”. As propostas de trabalho estavam prontas e, mesmo sem concordar com elas, pois tinham forte característica mecanicista, necessitava executá-las. Mas, quando ingressei no magistério público, fui tomando consciência dos significados imbricados na defesa da relação teoria e prática, porém não sabia fazer diferente do que havia aprendido na escola particular. Pimenta (2005) destaca que o professor, no seu ato pedagógico produz conhecimentos...

mas como minha prática docente, até então, estava vinculada com a execução de propostas que eu não precisava pensar, pois já estavam dadas, quando iniciei no magistério público, por vezes, reportava-me às experiências que tive como professora na escola particular para desenvolver meu planejamento de ensino e acabava caindo nas mesmas propostas mecânicas de ensino, desvinculadas do real.

Hoje, com oito anos de profissão docente, consigo conceber a sala de aula como espaço que possibilita minha autoformação, e Pimenta (2005, p. 29), nos seus escritos, deixa-me amplamente contemplada quando traz que o espaço educativo possibilita “os professores reelaborarem os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”.

Ainda nesse processo de rememoração e de reflexões, percebi que investi muito no trabalho com sequências didáticas, durante e depois da realização do curso do PNAIC, e começo a rememorar as que já realizei. Algumas delas marcaram-me muito e fizeram parte do processo formativo da professora alfabetizadora que *sou*, fazendo-me observar que o grande envolvimento dos estudantes durante o trabalho repercutia na aprendizagem dos diferentes tipos de conteúdos. A primeira sequência didática foi referente ao conto de acumulação: *O Grande Rabanete*, da autora Tatiana Belink, e aconteceu ainda durante o curso de formação. Já as demais eu desenvolvi nos anos subsequentes, como a sequência didática referente ao conto de fadas da Branca de Neve, que apresentei no IX Seminário de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em 2014, meu primeiro retorno ao ensino superior após anos. Retornar para a faculdade que eu estudei por quatro anos, apresentando uma proposta de trabalho que desenvolvi com meus estudantes, foi bastante enriquecedor, pois consegui rever os excelentes professores que tive, além de rever os colegas que tiveram condições de permanecer na universidade para a continuação dos seus estudos na pós-graduação e das imensas contribuições que recebi e puderam enriquecer ainda mais o meu trabalho.

Outra sequência foi sobre os animais brasileiros ameaçados de extinção, que busquei trazer um enfoque interdisciplinar para o planejamento dos conteúdos de ensino. E a última sequência foi referente às olimpíadas. Essa foi a mais atual, desenvolvida em meio a um furacão de emoções de minha vida profissional, em

razão de eu ter mudado de rede de ensino em busca de melhores condições de trabalho.

Nesse processo de reflexão e de investimento de planejar as sequências didáticas, tanto Zabala (1998) quanto Schneuwly e Dolz (2004) ajudaram-me a priorizar a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e sobre o texto, como também a heterogeneidade existente entre os alunos. Buscava propor atividades que traziam desafios, mas que eram possíveis para todas as crianças realizarem e avançarem na compreensão do sistema notacional de escrita. Para autores como Silva (2009, p. 47), “isso significa considerar que determinadas capacidades da alfabetização, para serem consolidadas em um dado tempo, precisam ser desenvolvidas por meio da proposição de um repertório variado de situações que serão realizadas”, ou seja, planejar as atividades com os desafios possíveis para cada criança, pois

é preciso considerar as diferenças das aquisições de conhecimentos e experiências dos alunos com a língua escrita. Essas diferenças, comuns em todas as salas de aula, indicarão para o professor quais atividades podem ser realizadas por todos os alunos, pois envolvem habilidades que todos dominam, e quais precisam ser realizadas por meio de orientações específicas para os grupos diferenciados (SILVA, 2009, p. 53).

Valorizar a heterogeneidade elaborando atividades desafiadoras e possíveis para cada criança foi um conhecimento metodológico que compreendi em outro curso de formação continuada que fiz: o Letra e Vida, que realizei quando ingressei no magistério público, na ânsia de me apropriar de conhecimentos metodológicos para o ensino da alfabetização. Esse curso de formação continuada fez-me ver que é possível planejar uma mesma proposta de atividade para a sala inteira, realizando, entretanto, variações para cada grupo de estudantes, pensando nos conhecimentos que esses estudantes já possuem e nos que ainda precisam se apropriar para avançarem.

Desde a época do curso normal até a graduação, estava convicta de que as práticas escolares deveriam ser planejadas com o olhar para as capacidades de cada criança, entretanto não sabia ao certo como fazer. Para Pimenta (2005), os professores, quando ingressam na graduação, trazem consigo ideias sobre o que é ser um professor e sobre como se ensina na sala de aula. Partindo desse conceito, recuperando minhas reminiscências como estudante em um tempo que a educação

tradicional imperava soberana, não tive, durante a minha escolarização, experiências educativas que os professores proporcionassem o trabalho em grupo e, muito menos, proporcionassem atividades diferenciadas para os diversos níveis de aprendizagem. O que vivenciei na escola sobre a heterogeneidade foi o enfileiramento dos estudantes mediante a avaliação do professor, isto é, os professores, bimestralmente, a partir das notas obtidas pelas crianças, diziam à sala quais estudantes sentariam em cada fileira. Os meus professores colocavam na fileira próxima à janela os estudantes com nota dez e nove, os de nota oito e sete na fileira seguinte, e assim por diante, até chegar à última fileira de estudantes com notas um e zero.

Hoje, busco em minhas reminiscências o sentimento que possuía quando os professores organizavam a sala de aula seguindo esses atributos e rememoro o medo tenebroso que sentia em decair em minhas notas e ter de ser trocada de fileira! Agora, pergunto-me como se sentiam as crianças que estavam nas fileiras um e zero? Humilhadas e jogadas à sua própria sorte! Pois uma proposta de trabalho como essa parte da crença de que a aprendizagem apenas é alcançada pelo esforço individual. Digo isso porque os professores não realizavam nenhum procedimento pedagógico específico que fizesse com que os estudantes de nota zero avançassem para a nota melhores e mudassem de fileira, uma vez que as atividades propostas a nós estudantes eram iguais independente das fileiras que ocupávamos! Nesse sentido, era essa a ideia que carregava comigo sobre a separação dos estudantes pela heterogeneidade. Na graduação, compreendi, em nível conceitual, a grande importância de se trabalhar a heterogeneidade de outra maneira. Entretanto, quando ia aos estágios, o que se via sobre a heterogeneidade era a mesma proposta de enfileirar os estudantes de acordo com o seu desempenho! O que pensava ter ficado lá no passado se fazia vivo em dias mais recentes! Assim, como professora alfabetizadora que *era*, não conseguia compreender o como planejar atividades pensando na valorização da heterogeneidade. Por isso, o curso Letra e Vida foi muito importante para eu compreender a possibilidade do trabalho com a heterogeneidade em sala de aula, a partir da valorização das diferenças nos saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, pois meu planejamento depois dessa compreensão passou a ser

construído pensando em propostas pedagógicas que contribuíssem para o avanço dos saberes de todos!

Eu considero o saber referente ao sistema de escrita alfabética para compor os agrupamentos de crianças na minha sala de aula, e acredito que o trabalho em pequenos grupos favorece o desenvolvimento de conteúdos conceituais, pois as crianças terão de refletir sobre quais letras usar e em que ordem. Da mesma forma, favorece o desenvolvimento de conteúdos atitudinais, pois as crianças terão de dialogar e respeitar a opinião e a vez do outro. Mas, como professora alfabetizadora que *sou*, os saberes construídos pela minha experiência como docente fizeram-me pensar que os estudantes necessitam concentrar-se para a realização das atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Por isso, organizo os agrupamentos das crianças, considerando também as condições de relacionamento pessoal entre elas, isto é, nesse tipo de proposta de trabalho não coloco crianças que possuem problemas de relacionamento juntas, mesmo que em termos cognitivos seja um agrupamento produtivo para a aprendizagem, pois, nessas condições, o tempo da aula será priorizado para administrar conflitos, e a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética ficará em segundo plano.

Portanto, na minha prática em sala de aula, aprendi que, quando a proposta de trabalho é a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, eu precisava agrupar de um jeito. Mas aprendi também que os agrupamentos são ótimas ferramentas para a aprendizagem de conteúdos atitudinais, e pensando que esses conteúdos devem ser ensinados na escola. Quando agrupo os estudantes eles trocam seus conhecimentos acerca das relações pessoais e de civilidade, através de assembleias e debates, sendo mediatizados por mim.

Pensar em propostas pedagógicas que promovem a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, para mim, é de suma importância, tanto que as realizo diariamente em sala com as crianças. Historicamente, com o surgimento do conceito de letramento e do uso social da linguagem escrita, o saber referente à técnica de escrita foi bastante questionado, sendo por vezes desprezado pelas escolas. Soares (2004) foi uma das grandes estudiosas do conceito de letramento, quando começou a produzir seus escritos sobre a importância do letramento como saber escolar. Dedicou-se em fazer uma análise histórica sobre o conceito de letramento no Brasil e evidenciou que tal conceito surgiu vinculado à alfabetização, resultando o que ela

chamou de “desinvenção da alfabetização”, pois as práticas pedagógicas passaram a centrar-se fundamentalmente no manuseio de livros, como se essa interação estudante-livro fosse o suficiente para que a criança se alfabetizasse. Segundo a autora, essa concepção gerou sérios problemas na educação brasileira. Por isso, Soares (2004, p. 14) propõe que o ensino da técnica de escrita seja valorizado pelas escolas, mas articulado ao uso social da linguagem escrita. Para ela:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Nesse sentido, pensar a alfabetização e o letramento como conceitos diferentes que, entretanto, se completam favorece muito a organização do trabalho docente, pois Maciel e Lúcio (2009, p. 17) destacam “a sala de aula como um espaço que possa promover tanto o domínio de capacidades específicas da alfabetização quanto o domínio de conhecimentos e atitudes fundamentais envolvidos nos diversos usos sociais da leitura e da escrita”.

Portanto, as sequências didáticas que desenvolvi e que rememoro nesta pesquisa tiveram o objetivo de contemplar tanto os conhecimentos sobre a técnica de escrita quanto os conhecimentos correspondentes ao uso social da leitura e da escrita.

Voltando a destacar os aspectos que mobilizavam as minhas reflexões ao planejar as sequências didáticas – o sistema de escrita alfabética, o texto e a heterogeneidade da classe –, o uso de letras móveis em arranjos diversificados de agrupamentos de crianças, para mim foi altamente potencializador para promover as discussões/reflexões sobre o sistema de escrita alfabética. Nessa condição, uma criança era a mediadora de outra no processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, além da minha mediação como professora. Dessa forma, assumia, conforme expressa Vigotski (1996, p. 103), que “cabe decir, por lo tanto, que pasamos a ser nos otros mismos a través de otros”.

Para a abordagem histórico-cultural liderada pelo próprio Lev Vigotski, a aprendizagem do sujeito precede o seu desenvolvimento, isto é, ele apenas se desenvolve porque aprende, mas há de se deixar claro que, para Vigotski (1996), essa aprendizagem é sempre mediada pelos signos, e de maneira muito importante, pelos outros.

Assim, com o intuito de compreender essa dinâmica de a aprendizagem gerar o desenvolvimento humano é que Lev Vigotski elaborou o conceito de *desenvolvimento real*, que se refere “ao nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2007, p. 95), ou seja, um conjunto de habilidades já desenvolvidas que possibilitam que a criança realize com autonomia algumas atividades, sem o auxílio de adultos e ou de crianças mais velhas.

Mas, como Vigotski em suas pesquisas sempre buscou compreender o momento em que determinada função psicológica ainda não foi desenvolvida plenamente pelo sujeito, isto é, a gênese das funções psicológicas superiores no sujeito, ele desenvolveu outro conceito – *zona de desenvolvimento imediato* ou proximal – que busca compreender o que os estudantes fazem em colaboração, seja de um adulto ou de uma criança mais experiente, que já é mais elaborado que o seu desenvolvimento real. Assim, “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

No caso da minha prática educativa, considero esses conceitos explicitados por Vigotski muito valiosos para o planejamento do trabalho docente, uma vez que o que se almeja pela escola é que os estudantes se apropriem da linguagem escrita em seus usos sociais.

Nesse sentido, reporto-me à minha sala de aula e relembro os rostinhos das trinta crianças que compartilhavam/compartilham comigo minhas manhãs. Quando organizo a sala em pequenos grupos, seguindo a proximidade no nível de aprendizagem, posso compreender que tenho em sala trinta zonas de desenvolvimento proximal que estabelecem relação com a bagagem de conhecimento que cada criança traz e, durante as trocas de conhecimentos em pequenos grupos entre estudantes/estudantes e estudantes/professor, esses

conhecimentos que antes faziam parte da zona de desenvolvimento proximal passam a compor, processualmente, o desenvolvimento real, e a zona de desenvolvimento proximal se amplia para a apropriação de novos conhecimentos.

Assumir essa concepção sobre as relações entre ensinar e aprender significa, para mim, privilegiar a troca de ideias entre todos os envolvidos na ação docente – professor e estudantes –, com o intuito de ampliar a zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, visto que não existe fim no processo educativo. Nesse aspecto, saliento que durante esse processo eu também aprendo. Acredito que, através dessa relação dialógica (professor-aluno), produzo conhecimentos profissionais, a partir da observação de que nem todas as práticas e ou intervenções que planejo são eficazes, pois, às vezes, as crianças redirecionam o meu olhar com questionamentos, sobre algo que eu não havia planejado.

Nesse sentido, as crianças também atuam na minha zona de desenvolvimento proximal, fazendo-me pensar em outras formas de se trabalhar, visando acolher os questionamentos das crianças para fazê-las se sentirem parte do processo. Tardif (2002, p. 30) fez-me compreender que o professor constrói conhecimentos em sua prática pedagógica, mas, segundo ele, na ação docente, o professor faz uso de outros saberes para constituir seu ato de ensinar, ou seja, o professor faz uso de “um saber plural, formado por uma amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Segundo esse autor, os saberes são: de cunho científico, advindo das ciências da educação; disciplinares, que se preocupam com apenas uma área do conhecimento; curriculares, correspondentes aos objetivos e metodologia para o trabalho em sala; e, por fim, os saberes da experiência, originados das relações professor-aluno. Portanto, deparo-me constantemente com situações em aula que as crianças, de certa maneira, colocam em “xeque” esses meus conhecimentos (científicos disciplinares, curriculares e da experiência), fazendo-me refletir e buscar caminhos teórico-metodológicos sobre como reorganizar minha prática.

Retomando, novamente, as minhas preocupações (SEA, textos e heterogeneidade), destaco que, em relação ao trabalho com gêneros textuais sob a perspectiva do uso social, cada uma das sequências mencionadas privilegiou um gênero textual oral ou escrito.

Na sequência didática referente ao conto de acumulação: *O Grande Rabanete*, da autora Tatiana Belink, as crianças foram desafiadas a compreender a estruturação do gênero conto de acumulação, uma tarefa nada fácil.

Quando introduzi o trabalho, muitas crianças estabeleceram relação com o livro: *O caso do bolinho*, que eu havia lido anteriormente para eles. Esse segundo livro também é da mesma autora, e as crianças queriam saber por que essa autora sempre escrevia textos com repetição. Não imaginei, na época do planejamento dessa sequência, que eles fossem estabelecer essas relações, por isso, quando comecei a ser bombardeada por eles de perguntas, tive de replanejar e pensar estratégias para aproveitar os questionamentos das crianças e ajudá-las a compreender um pouco mais sobre algo que, intuitivamente, percebiam. Fagundes (2016, p. 291) considera “que na prática da profissão existem situações incertas, conflituosas e singulares, que exigem do profissional a criação de situações inéditas e a construção de estratégias de ação para resolvê-las”. Seria esse um exemplo concreto de reflexão-na-ação?

Para solucionar essas situações inéditas das aulas, o professor mobiliza conhecimentos acerca de eventos similares vivenciados por ele ao longo de sua trajetória profissional. Libâneo (1994, p. 179) destaca que “é importante assinalar que a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível”.

Nesse sentido, partindo do princípio de que o espaço da sala de aula é local de tomada de decisão pelo professor, precisei pensar na última hora em uma estratégia metodológica para utilizar as dúvidas das crianças como mecanismo mobilizador para a promoção de profunda compreensão nas crianças durante o desenvolvimento da sequência didática. Solé (2004, p.34) elaborou um conceito que retrata essa ideia – enfoque profundo – que significa uma condição especial conquistada pelas crianças durante as tarefas, mostrando-se capazes de ter grande “intenção de compreender; forte interação com o conteúdo; relação de novas ideias com o conhecimento anterior; relação de conceitos com a experiência cotidiana; relação de dados com conclusões; exame da lógica dos argumentos”. Parece que esse conceito pode se aproximar do que Vigotski denominou de internalização. Nesse sentido, posso dizer que o questionamento que me foi feito pelas crianças já

demonstrava o início do enfoque profundo nos estudantes, pois relacionaram o conteúdo de um trabalho que havíamos desenvolvido meses antes, o livro *O Caso do Bolinho*, com o livro que iríamos iniciar o trabalho: *O Grande Rabanete*. Agora, escrevendo esta dissertação, questiono-me: se eu ignorasse aquela pergunta? Acredito que teria impedido que eles pudessem pensar sobre aquilo que estavam intuindo, fazendo-os sentirem-se excluídos do processo, podendo gerar desmotivação e desinteresse pela aprendizagem.

Azzi (2005) evidencia a importância de o professor conceber o espaço da sala de aula como ambiente de tomada de decisão na sua prática educativa. Pimenta (2005), por sua vez, destaca que as decisões pedagógicas tomadas pelos professores muitas vezes são influenciadas por experiências profissionais que tiveram. Nesse sentido, compreendo a concepção de Azzi (2005) e de Pimenta (2005), e considero a sala de aula o meu espaço de decisão, que se orienta pelas necessidades e movimentos das crianças, em que recorro a experiências antigas para compor minha prática educativa. Entretanto, não havia passado por situação semelhante a essa ainda na minha carreira profissional. Bondía (2002) ajudou-me a pensar sobre o que fiz, quando categoriza a experiência como aquilo que nos toca, e segundo ele porque nos toca gera em nós uma aprendizagem coberta de sentido, que possibilita mobilizarmos os saberes construídos para a sua utilização em várias outras situações que a vida nos coloca à frente.

Assim, a experiência que carregava comigo e que julguei poder me ajudar naquele momento foi a análise de texto bem escrito, uma prática pedagógica que conheci no curso Letra e Vida. Nessa prática, seleciono um trecho do gênero em estudo e realizo a escrita na lousa, juntamente com os estudantes, questionando sobre as características do gênero, quanto à sua característica linguística e estrutural. Por isso, pensei que pudesse usar essa mesma estratégia para esclarecer essa dúvida das crianças. E deu certo! As crianças demonstraram compreender as características do gênero conto de acumulação, pois materializei a escrita de trechos dos dois livros com o intuito de refletir com eles sobre as diferenças entre os gêneros. Acredito que essa ação refletida e planejada de última hora foi de extrema importância para que os estudantes se sentissem os protagonistas do processo, em que suas opiniões e dúvidas foram consideradas para serem esclarecidas e repensadas (ZABALA, 1998). Além disso, concretizaram

uma ideia que apenas intuíram. Será que é assim que as zonas de desenvolvimento proximal vão tornando-se desenvolvimento real?

A partir da análise do trecho da história, notei que as crianças compreenderam as características desse gênero, por isso fui além, refletindo com elas as marcas gráficas que não são letras, mas que estão no corpo do texto. Muitos identificaram a vírgula. Na época, disse que possuía a função de dar um tempo na leitura. Acredito que, por conceber a sala de aula como “um espaço de decisões” (AZZI, 2005, p. 36), quando fui questionada pelas crianças tive medo de que elas perdessem o interesse pela sequência didática e, como não tinha conhecimentos fundamentados para explicar os usos da vírgula, recorri a saberes provenientes das experiências que tive com meus professores (PIMENTA, 2005). Reportando-me à minha vivência como estudante da educação básica, em que meus professores davam nota de leitura, e, quando alguma criança lia o texto corrido, a professora sempre dizia: “Você não engasgou na leitura, porém não respeitou a vírgula, por isso sua nota não será máxima. Quando tiver vírgula, dê um tempo na leitura...”. Acredito que carreguei comigo essas palavras, e, o que é pior, transmiti aos meus estudantes, sem ao menos refletir sobre essa ideia, antes de reproduzi-la...

Escrevendo esta dissertação, fui em busca de autores que poderiam ajudar-me a refletir sobre a lembrança relatada. Luft (1998) é um autor bem crítico em relação a essa concepção de senso comum sobre a vírgula como uma pausa na fala. Comenta que em muitas gramáticas a vírgula corresponde a uma pausa, porém nem toda pausa corresponde a uma vírgula. Nesse sentido, para ele, essa colocação não é apropriada e nada tem a ver com o real uso da vírgula.

Para Nascimento (1998), a nossa escrita é pautada sobre a oralidade, entretanto esses são dois âmbitos distintos da língua portuguesa, e que a escola deve ensinar nas suas aulas de língua materna essas diferenças. Nesse sentido, Nascimento (1998) fortalece ainda mais a concepção de Luft (1998) e faz-me compreender que o uso da vírgula é um conhecimento específico da linguagem escrita e sua plena compreensão não está exclusivamente relacionada à oralidade.

Ao materializar a memória do ocorrido nessa escrita, emerge sobre mim um sentimento estranho, uma mistura de vergonha e tristeza por oferecer aos meus estudantes saberes que reproduzi das falas de meus antigos professores. Acontece que eram os únicos que eu tinha naquele momento. Talvez, se esse episódio tivesse

acontecido hoje, teria realizado com eles uma pesquisa coletiva sobre os usos da vírgula e não reproduziria falas que ouvi na época de escola, que me foram dadas como verdades.

Nas outras sequências didáticas, os gêneros textuais explorados para o estudo sistemático foram: contos de fadas, texto de divulgação científica e texto instrucional. Na sequência didática em que estudamos o gênero conto de fadas, também utilizei as etapas descritas por Schneuwly e Dolz (2004) para o planejamento. Na apresentação do gênero, disse às crianças que produziríamos coletivamente a reescrita do conto de fadas da Branca de Neve e que leríamos para as demais salas do primeiro ano da escola. Por isso, fizemos a primeira produção do conto da Branca de Neve, tendo a mim como escriba. Os estudantes se envolveram muito no trabalho, produziram coletivamente a reescrita do conto de fadas da Branca de Neve e participaram do momento de revisão de texto.

Essa produção de texto coletiva foi a primeira que havia realizado com aquela turma e, por isso, na hora em que eu os questionava sobre como escreveríamos a história, notava certa insegurança neles, pois buscavam ser fiéis à escrita original da história. Durante a revisão, o mesmo aconteceu: informações confusas que eles haviam ditado para que eu escrevesse, quando fazíamos a revisão na lousa, eram rapidamente identificadas pelas crianças: “Prô, não é assim a história!”, “Prô, esse trecho tem palavras da fala ‘aí!’”, “Prô, não foi exatamente essa palavra que o autor usou!”.

Esses questionamentos eu devolvia para o grupo para pensarmos o melhor jeito de resolvê-los e reescrevê-los, evidenciando que não é porque estamos fazendo uma reescrita que devemos escrever exatamente as mesmas palavras do autor, porque se fosse isso seria mais fácil copiarmos! Essa preocupação que demonstraram durante a revisão do texto evidenciou o quão importante foi para eles produzir um texto em que os outros estudantes da escola seriam os leitores. Geraldi (2003, p. 65) destaca que as crianças devem ser submetidas a momentos de reflexão sobre a escrita produzida, com o intuito de rever as informações escritas avaliando o melhor jeito de escrevê-las, tomando como base a compreensão de que o texto deverá ser lido por outras pessoas, pois “afinal qual é a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido por apenas uma pessoa?”.

E, em minha opinião, essa compreensão foi exatamente que os meus pequenos tiveram!

Lembro-me que, ao término do processo de reescrita e revisão do texto, as próprias crianças sugeriram que as nossas reescritas fizessem parte do “Sarau de Leitura” para que os outros estudantes da escola pudessem ouvir as produções. Esse “Sarau de Leitura” era um projeto que existia na escola naquela época, em que as crianças escolhiam uma sala, segundo a história que desejavam ouvir. Os professores faziam um cartaz com a sinopse do livro e também com as informações catalográficas: nome do autor, nome da história, editora e ano de publicação. Esse cartaz ficava exposto na porta de cada sala para que as crianças pudessem escolher a história que gostariam de ouvir. Um projeto superinteressante que estava dando certo na escola, tanto que as crianças se sentiram motivadas em participar como autoras.

Porém, durante a escolha das salas para ouvirem as histórias, alguns queriam participar justamente das salas que leríamos a produção deles. Já outros diziam que queriam ouvir também, mas que, se eles escolhessem aquelas salas, os estudantes menores, da educação infantil, não conseguiriam ouvir, pois não teria espaço para todos. Durante a leitura da reescrita da história da Branca de Neve, no “Sarau de Leitura”, os estudantes que fizeram a inscrição para ouvir, mais uma vez, a produção escrita da qual participaram demonstravam em seus olhares estarem amplamente contemplados por aquela produção. Muitas vezes, completavam as frases do texto que eu lia! Fantástico! Solé (2004) avalia essa situação como sendo a atribuição de sentido que as crianças tiveram na ação pedagógica de produzir o texto, bem como a compreensão de que se escreve para vários interlocutores! Ou seja, as crianças enxergaram na prática de letramento escolar (produção coletiva de um conto de fadas) a possibilidade de se fazer uso dessa produção de texto como saber eminentemente social!

Na sequência didática referente às olimpíadas, o gênero central foi o instrucional. A nossa sala elegeu o futebol como esporte que gostaria de aprender mais. No entanto, muitos estudantes relataram para mim que não possuíam bola em casa. Assim, fiz com eles na aula de artes a bola de meia. Depois solicitei que os estudantes fizessem a escrita do texto instrucional sobre como se faz a bola de meia, em duplas. Essas duplas foram escolhidas por mim, pensando nas questões

de proximidades na hipótese de escrita e também de relacionamento interpessoal, ou seja, como mencionei anteriormente, penso que, em propostas de trabalho nas quais os estudantes devam colocar em xeque os conhecimentos conceituais da língua, opto em organizar as crianças em duplas que vão privilegiar o momento para a reflexão e construção desse tipo conhecimento. Acontece que, nessa sequência didática em específico, por eu ter assumido essa sala recentemente, organizei os agrupamentos mediante as condições que consegui avaliar até aquele momento.

Nessa sequência didática, diferente das outras, não iniciei com a escrita coletiva na qual eu seria a escriba, pois, por se tratar de uma sala de segundo ano do ensino fundamental, notei que as crianças já possuíam um bom repertório sobre o conhecimento do sistema de escrita alfabética, e por isso resolvi organizá-los em duplas para que eles pudessem escrever a produção inicial da sequência, segundo o gênero textual em questão – o instrucional.

Quando planejei esse modo de trabalho com essa turma, possuía grandes expectativas para a produção inicial do texto, uma vez que eu havia lido muitos textos instrucionais para aquelas crianças. Mesmo sabendo que essa seria a produção inicial e que poderia apresentar problemas de normatividade e discursividade, eu ainda acreditava que algumas características do gênero tinham sido internalizadas por eles, através das várias leituras que fiz. Entretanto, observei que nenhuma das produções da sala apresentou as características próprias de um texto instrucional. Teberosky (2003) fez-me repensar que não basta eu ler para as crianças textos de um determinado gênero; a leitura por si só não garante que as crianças se apropriem do gênero. Tive o exemplo vivo nas produções deles!

Quando comecei a trabalhar com essa sala, observava que durante a manhã inteira eu precisava mediar os conflitos, e a aprendizagem dos conteúdos conceituais e procedimentais sempre ficava em segundo plano. Realizar uma proposta como essa em dupla, em que eles deveriam ouvir a opinião do outro, foi muito difícil no começo! Eles estavam acostumados com a individualidade nas tarefas. Nesse tipo de proposta, entrego apenas uma folha para a dupla, e, mesmo tendo explicado milhões de vezes que eles fariam juntos, um escreveria e o outro ditaria a escrita, cerca de 70% da sala questionavam-me: “Prô, você não deu a minha folhinha!”. E, na hora de negociar as ideias para ver o que seria escrito, foi aquela confusão. Eu ouvia falas assim: “Faz você sozinho, você não é ‘sabichão’?”.

Eu ficava angustiada com essa forma de relacionamento, mas sabia que precisaria insistir nesse modo de trabalho, pois o que faltava às crianças era repertório para o trabalho em grupo, e o que eu tinha certeza era que não poderia desistir!

Finalizada a escrita em dupla, por perceber que pouquíssimos estudantes haviam compreendido o modo de se escrever um texto instrucional, utilizei como recurso metodológico a escrita na lousa de um texto instrucional, com o intuito de analisarmos o como se escreve um gênero como esse. Algumas crianças, por estarem acostumadas a escreverem textos sempre começando com “*Era uma vez*”, questionaram-me: “Prô, esse texto não começa com era uma vez?!” evidenciando, portanto, que desconheciam esse tipo de texto. Para essas crianças, qualquer texto escrito deveria começar com “*Era uma vez*”. Desafio dado: desconstruir essa visão de que escrevemos apenas textos com “*Era uma vez*”! Essas crianças precisavam conhecer diferentes tipos de gêneros textuais, “refletindo sobre as relações entre suas características composicionais e suas funções” (MACIEL; LÚCIO, 2009, p. 25).

Para realizarmos a revisão textual coletiva, escolhi uma das produções que apresentava problemas de discursividade e textualidade – escolhi justamente a produção que iniciou com “*Era uma vez*”. As crianças, logo de início, evidenciaram que “*Era uma vez*” é usado para conto e não para texto instrucional. Eles observaram, também, embora não tenham dito com essas palavras, que esse tipo de discurso não era o adequado a esse tipo de texto. Segundo eles, o texto instrucional é como se estivéssemos “mandando” alguém fazer algo. Outras crianças observaram que o texto instrucional tem divisões: nome do que se vai fazer, materiais necessários, modo de fazer.

E assim revisamos o texto! Pude compreender que esse conflito que tinham sobre escrever um texto instrucional com “*Era uma vez*” evidenciava que o único tipo de texto que tinham contato sistematizado na escola era o conto, fazendo-me pensar que aquela sala estava acostumada a escrever textos para um único leitor – o professor, “que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para ele” (GERALDI, 2003, p. 65).

É válido salientar que, embora as sequências didáticas mencionadas objetivassem o ensino de gêneros textuais específicos, ao longo de todas as sequências mencionadas os estudantes tiveram contato com outros gêneros, como por exemplo, na sequência sobre os animais brasileiros ameaçados de extinção. As

crianças produziram coletivamente, com a minha mediação, fichas técnicas dos animais brasileiros ameaçados de extinção, um tipo de texto diferente dos habituais. Para produzirmos essas fichas, extraímos as informações dos textos de divulgação científica sobre os animais ameaçados de extinção que havíamos pesquisado.

Outra sequência que mereceu destaque quanto à possibilidade das crianças de terem contato com gêneros textuais diversos foi a referente ao conto de acumulação: *O Grande Rabanete*. Realizei com as crianças a escrita de um convite para convidar as outras salas da escola para assistir à dramatização que fizemos da história. Para isso, eu trouxe diversos convites para que os alunos pudessem analisar: convite de casamento, de aniversário, festa da igreja. As crianças, a partir das minhas intervenções, perceberam informações comuns em todos os convites: o dia, horário, local, tipo de evento, o remetente e o destinatário.

Penso que esse tipo de proposta – trazer diversos textos de mesmo gênero – é importante, pois assim as crianças podem compreender que, dependendo para quem se escreve, o tipo de linguagem muda. Teberosky (2003) ajudou-me a confirmar que estava no caminho certo com minha proposta, pois, segundo essa autora, para as crianças serem capazes de produzir textos de diferentes gêneros elas apenas serão capazes se lhes forem oferecidas as condições de refletirem sobre a discursividade, textualidade e o uso social do gênero em questão.

Assim, consegui rememorar até aqui as propostas de trabalho que realizo na sequência didática em sala de aula: reflexão sobre o sistema de escrita alfabética; análise estrutural de gêneros textuais; e análise linguística do gênero textual que se propôs estudar, partindo sempre do levantamento dos conhecimentos prévios das crianças, mantendo-me atenta e sensível para privilegiar também o interesse dos estudantes dentro do planejamento da sequência. As sequências rememoradas até aqui apontam para o trabalho sistemático sobre os conteúdos conceituais e procedimentais da língua portuguesa, tendo os conteúdos atitudinais como os saberes que atuam transversalmente sobre dois primeiros conteúdos (conceituais e procedimentais).

Enquanto desenvolvia com as crianças as sequências didáticas, percebia que essas eram permeadas pela ludicidade, fazendo-me lembrar, através do brilho nos olhos de meus pequenos e do envolvimento que demonstravam no processo ensino-

aprendizagem, as mesmas reações que tinha quando estudante na classe da professora Rita!

A ludicidade em sala de aula foi o tema do curso de formação PNAIC mais polêmico para mim, pois muitas das minhas amigas cursistas acreditavam que o lúdico era somente o brincar livre. Sempre acreditei que, dependendo da proposta de trabalho com as crianças, essa poderia ser lúdica, mas nas discussões eu sempre era vencida pelas colegas! A leitura do texto “Que brincadeira é essa? E a alfabetização?”, dos autores Margareth Brainer, Rosinalda Teles, Telma Ferraz Leal e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, presente na unidade quatro do caderno um de formação do curso do PNAIC, trouxe a reflexão sobre o que é ludicidade e a sua importância para as crianças.

Hoje, relendo este texto, recordo-me de um trecho que me marcou muito: “Todas essas situações podem ser lúdicas, dependendo de como foram planejadas. Isto é, uma atividade lúdica pode ser um jogo, uma brincadeira ou qualquer outra que dê prazer, sensação de plenitude” (BRASIL, 2012c, p. 16). Esse texto deixa claro que o lúdico não é somente jogos e brincadeiras; a ludicidade acontece pelo envolvimento das crianças nas propostas de atividades! Tal ideia reafirma a concepção inicial que tinha quanto à possibilidade das práticas educativas serem lúdicas, sem basear-se no brincar espontâneo.

Durante um dos módulos das sequências didática referente à história *O Grande Rabanete*, fui surpreendida por um dos estudantes, confirmando em termos práticos a minha crença sobre a possibilidade da ludicidade estar presente nas propostas pedagógicas!

Quando finalizarmos a sequência didática referente ao livro *O Grande Rabanete*, ensaiei com a turma uma peça teatral para apresentarmos para as outras salas da escola. Eu fui a narradora da história e as crianças foram os atores. Ensaíamos por algumas semanas, e finalmente chegou o dia da apresentação. Percebia nos olhinhos deles um aspecto de preocupação e nervosismo por observarem o pátio da escola lotado de crianças! Entretanto, nenhuma das crianças desistiu; todas foram até o fim!

Nessa história, os personagens comem o rabanete que colheram, por isso, para a apresentação do teatro, comprei rabanetes, e as merendeiras com muito carinho preparam uma salada. Mas eu disse às crianças que não era necessário

comer o rabanete caso não quisessem, porém uma delas, que fazia parte da encenação, embora não gostasse de rabanete, e ter tido inclusive ânsia ao comê-lo, foi fiel à cena e à história do livro. Precisei socorrê-la, e a criança dizia para mim que precisava comer, pois na história todos comiam. Isso me marcou demais, demonstrando o quão essa proposta de trabalho impactou a vida daqueles pequenos.

A proposta de trabalho baseado na sequência didática em minha opinião abrange a possibilidade para o trabalho com os conteúdos referentes à língua portuguesa, mas, como já havia mencionado anteriormente, transmite-me segurança para o planejamento da minha prática educativa. Digo isso, tomando por base o desenvolvimento da sequência didática sobre as olimpíadas, que desenvolvi em outra rede de ensino. Foi um momento profissional difícil, em que decidi mudar, buscando melhores condições de trabalho. Tive de me despedir da escola da professora Rita, da escola que fui aluna e que posteriormente passei a lecionar. Tive de me despedir das lembranças daquele espaço, que me faziam presentes e, principalmente, da professora Rita, pessoa fantástica que fez nascer em mim o sentimento de querer ser professora e de permanecer professora!

A sala de aula que assumi, o segundo ano do ensino fundamental, era conhecida nos corredores da escola como sendo a pior sala. Percebia, inclusive, olhares de pena dos funcionários direcionados a mim quando assumi a turma!

E de fato! As relações entre as crianças daquela sala eram permeadas de discussões, xingamentos e agressões, inclusive físicas! Isso me assustou bastante. Comecei a observar o planejamento escolar que vinha sendo desenvolvido com essa turma, e constatei que eram atividades desconexas com a realidade e desconexas entre si, baseadas na silabação. Precisava mudar o jogo! Percebia que não era presente no grupo de professores daquela escola o pensar sobre atividades a partir de uma sequência didática. As propostas de trabalho baseavam-se no xérox de folhinhas para serem desenvolvidas em sala. Vi o passado vir à tona. Já havia vivido isso quando ingressei no magistério público, rendendo-me à realização das mesmas tarefas que as outras professoras desenvolviam. Mas, nesse momento, o meu ser profissional não admitiu aceitar as propostas pedagógicas que não faziam parte do meu projeto de educação.

Meu coração ainda era da escola da professora Rita, mas eu precisava desprender-me desse sentimento e viver a minha nova realidade! Por isso, recorri à sequência didática para redirecionar minha prática educativa naquela sala, a fim de buscar trazer para aquelas crianças uma aprendizagem mais significativa, e para mim a retomada da vontade de *estar* professora numa rede de ensino totalmente diferente.

No começo, foi bem difícil lidar com esse sentimento de “abandono” da rede de ensino em que estudei, formei-me e lecionei! Ia trabalhar na nova escola com dores estranhas no estômago, uma sensação de vazio no coração. Mas, à medida que desenvolvia a sequência didática sobre as olimpíadas com meus novos pequenos, essa sensação de vazio ia sendo preenchida com novos desejos, novas esperanças coletadas nos olhares das crianças, que demonstravam agora se sentirem os protagonistas de sua aprendizagem, capazes de monitorar e selecionar junto comigo o que gostariam de aprender mais, evidenciando, portanto, um entusiasmo pela aprendizagem, repercutindo no envolvimento das atividades propostas, e, por consequência, gerando aprendizagem.

Escrevendo esta dissertação, vem à minha mente flashes de acontecimentos que demonstraram o quão donos de seus processos de aprendizagem os estudantes passaram a ser. Na apresentação do texto instrucional que produziram sobre as regras do futebol para outros estudantes do segundo ano da escola, as crianças estavam radiantes. Muitos disseram para mim que estudaram o texto em casa para apresentar para as outras crianças. Penso que essa atitude evidenciou que compreenderam o processo de escrita no seu uso social, isto é, se escreve para outras pessoas lerem e entenderem, rompendo com o paradigma de escrita escolarizada, em que o único leitor é o professor!

O relacionamento deles comigo e também entre eles foi aos poucos se modificando; a tolerância e o respeito passaram a fazer parte daquele ambiente! Nas atividades em agrupamentos que proponho para a escrita de textos, a pergunta que antes se reduzia em: “Prô, você não vai me dar a minha folha?”, agora passou para: “Prô, quem será o escriba nesta produção?”, demonstrando a compreensão da importância do trabalho em duplas para construção dos conhecimentos: conceitual, procedimental e atitudinal. As dores estranhas no estômago perderam espaço para a ansiedade de estar e permanecer na escola por mais tempo, para planejar e

replanejar minha prática educativa com vista à aprendizagem de todas as crianças! Tamanho passou a ser o meu envolvimento com minha nova escola, meus novos estudantes e minha nova rede de ensino que até a dissertação ficou um pouco em segundo plano. Eu sentia a necessidade de buscar mais, trabalhar mais e estudar mais para desenvolver as atividades com as crianças. Passei a viver essa nova fase com muita empolgação, até que a minha orientadora me chamou de volta à realidade da pesquisa científica, e com razão!

Esta sequência didática sobre as olimpíadas foi escolhida dentre várias propostas de trabalho que foram desenvolvidas na rede municipal de ensino para ser apresentada no 1º Relato de Experiências Pedagógicas da cidade. Nesse encontro, vários profissionais da área da educação estiveram presentes. Um momento riquíssimo de troca de experiências de trabalho.

Eu estava acostumada a apresentar relatos de experiências pedagógicas em ambientes acadêmicos; nunca havia apresentado a professores como eu! Ouvi críticas e elogios de meus companheiros. E percebi que, por ter sido o primeiro evento ocorrido nessa rede de ensino, muitos profissionais que assistiram à apresentação questionaram bastante o trabalho desenvolvido dessa forma: a quantidade de crianças, a estrutura da sala de aula e quanto aos materiais utilizados. Esses questionamentos, acredito eu, que advinham da não compreensão por parte daqueles profissionais, sobre a possibilidade de se realizar um trabalho pedagógico diferenciado que contemple os conhecimentos prévios das crianças e que, principalmente, os professores e estudantes sejam os protagonistas no processo ensino-aprendizagem. Entendo que esses questionamentos possam evidenciar a falta de compreensão de alguns docentes sobre a possibilidade de se pensar um planejamento educativo nesses moldes, às vezes por falta de conhecimento desses professores, ou também por falta de motivação para o trabalho, visto que são enormes os desafios estruturais que temos hoje em nossas salas, e que muitas vezes podem nos levar a um abismo profissional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A DIMENSÃO DO MOVIMENTO

Mais uma etapa de minha formação chega ao fim, no sentido cronológico temporal. O sonho do mestrado foi realizado! Percorri caminhos árduos, porém frutíferos!

Como já mencionei anteriormente, no início de meu ingresso ao mestrado objetivei fazer uma pesquisa científica baseando-me na análise documental da proposta do curso de formação continuada do PNAIC de língua portuguesa que ocorreu no ano de 2013. Entretanto, como sou professora alfabetizadora e realizei os cursos propostos pelo PNAIC, minha orientadora e eu optamos em desenvolver uma pesquisa científica que buscasse compreender como o processo reflexivo de uma professora pode potencializar seu desenvolvimento pessoal e profissional, por meio das lembranças que faz a partir da sua participação em um programa de formação em serviço, para professores alfabetizadores. No caso, a professora em questão fui eu.

Para recuperar as experiências vividas no curso de formação, fui até os “guardados de meu guarda-roupa” visitar materiais do curso do PNAIC de língua portuguesa para professores do primeiro ano do ensino fundamental. Utilizei como materiais mediadores da memória o portfólio de atividades do programa: uma pasta preta onde organizava as pautas dos encontros, as anotações individuais de minhas compreensões e incompreensões referentes aos encontros de formação, e também as atividades que desenvolvi com meus estudantes referentes aos conhecimentos dos módulos dos cadernos de formação trabalhados pela formadora.

Outro material que revisei foi o conjunto dos cadernos oficiais de formação oficial do programa que recebi quando decidi realizar o curso. Depois de visitar esses materiais, observei que as pautas dos encontros traziam outros materiais que foram utilizados nesse curso de formação, como os vídeos desenvolvidos por pesquisadores do CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) com o objetivo de complementar os cadernos de formação do PNAIC; os livros de literatura infantis que foram lidos pela formadora e que faziam parte do acervo dos materiais enviados às escolas cujos municípios aderiram a essa política de formação de professores; e a caixa de jogos de alfabetização que foram também desenvolvidos

pelo CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) e enviadas às escolas cujos municípios fizeram a adesão a este programa de formação continuada.

Esses recursos foram importantíssimos para a produção dos meus relatos escritos sobre o que foi para mim esse curso de formação continuada. Produzi vinte relatos escritos, um para cada dia do curso. Esses relatos se tornaram o material empírico bruto desta pesquisa. Eram meramente descritivos, onde eu buscava recuperar toda a dinâmica ocorrida neste curso de formação.

A partir desses relatos escritos, fui motivada a refletir sobre qual conhecimento apropriei-me deste curso de formação que faz parte de meu trabalho docente atual. Concluí que passei a organizar minhas práticas pedagógicas por meio de sequências didáticas, depois que realizei este curso de formação.

Então, passei a rememorar as sequências didáticas que desenvolvi durante o curso de formação e também as que desenvolvi após o curso formação. Lembrar e escrever sobre elas materializaram para mim os conhecimentos de natureza diversa que puderam ser explorados. Conhecimentos específicos sobre o sistema de escrita alfabética e sobre os gêneros textuais; conhecimentos sobre o mundo em que vivemos; conhecimentos sobre cada um de nós – meus alunos e eu. Escrever sobre o meu trabalho a partir das sequências didáticas potencializou as minhas reflexões sobre a forma de organizar o meu trabalho, sobre as escolhas feitas, e me deu mais condições de enfrentar os desafios que se apresentaram.

Não foi fácil escrever uma narrativa reflexiva de meu trabalho docente. Minha exposição foi grande. Porém, foi ela que me fez compreender a professora alfabetizadora que *estou*. Escrever narrativamente foi uma tarefa muito difícil para mim. O que mais ouvia em meus encontros com a minha orientadora era a recomendação de que as minhas narrativas deveriam evidenciar o MOVIMENTO do vivido, entrelaçando meu presente, passado e futuro.

Pensava sobre o que seria este MOVIMENTO que ela tanto falava e não conseguia compreender. Minhas supostas narrativas eram lineares, extremamente descritivas e quase nada reflexivas! Walter Benjamin ajudou-me na compreensão da árdua tarefa de narrar em uma sociedade capitalista, fazendo-me perceber que esta sociedade “do relógio” nos consome, e nos impede de narrar o vivido reflexivamente. Segundo ele, nessa sociedade a comunicação entre as pessoas se

limita à mera transmissão de informação, não existe tempo para ouvir o outro, não existe tempo para conversar com o outro.

A partir dos escritos de Benjamin, começo a analisar minhas supostas narrativas, e observei que eu precisava evidenciar nelas as minhas reflexões sobre a experiência vivida, e não simplesmente descrevê-la. Nesse exercício de refletir sobre o vivido, comecei a redescobrir-me como professora alfabetizadora que *estou*. A dimensão sobre o que seria o MOVIMENTO foi ficando mais clara, pois fui tomando consciência que não *sou* professora alfabetizadora, *estou* a cada experiência docente tornando-me professora alfabetizadora!

Nesta pesquisa, embora eu tivesse realizado um recorte temporal de meu processo formativo: a minha participação no curso do PNAIC de língua portuguesa de 2013, a escrita de minhas narrativas evidenciaram outras experiências formativas que contribuíram para constituição do meu ser pessoal e profissional *atual*. Algumas delas relacionadas à minha infância como estudante, outras referentes a cursos de formação que realizei antes do PNAIC e também após o PNAIC. E, outras ainda, referentes às minhas angústias sobre os interesses do sistema social e político que acabam influenciando o meu fazer educativo.

Nesse sentido, minhas narrativas das memórias que fiz das sequências didáticas destacaram alguns conhecimentos que possuo acerca de ser professora alfabetizadora, conhecimentos estes que eu ainda não havia tomado consciência do quão são importantes para mim.

Escrever narrativamente minhas memórias daquelas sequências didáticas, reportando-me ao meu presente, passado e futuro, foi mais ou menos como montar um quebra-cabeça da professora alfabetizadora que *estou*. Enquanto escrevia, apoderava-me de argumentos teóricos para sustentar algumas de minhas práticas de ensino. Mas também, nesse mesmo MOVIMENTO de escrita-reflexão, eu era movida a desconstruir outras propostas de trabalho por serem meramente reprodutivas de meu processo de escolarização.

Dentre as propostas pedagógicas que já desenvolvia com meus estudantes e que pude melhor fundamentar teoricamente em minhas narrativas reflexivas, destaco, neste fechamento da dissertação, a valorização que faço da heterogeneidade em sala de aula.

Conhecer o que estudante já sabe acerca do conhecimento que se pretende ensinar acredito ser a premissa para que o professor possa planejar suas propostas de trabalho. A sala de aula é heterogênea; cada criança vai à escola com um nível de desenvolvimento real. Penso que, como professora, devo conhecer esse nível de desenvolvimento real de cada criança, para planejar atividades que as façam avançar em suas hipóteses de conhecimento.

Nesse sentido, planejo atividades de modo que as crianças de níveis de desenvolvimento próximos possam trabalhar juntas, de forma que uma seja mediadora da outra na produção do conhecimento. Assim, além das minhas mediações como professora, elas terão a mediação dos próprios amigos!

Penso que propostas de trabalho em grupos possibilitam a valorização da heterogeneidade em sala de aula, garantindo que os estudantes se desenvolvam não apenas nos conhecimentos conceituais, mas também em seus conhecimentos atitudinais e procedimentais, visto que terão de negociar ideias e debater opiniões.

Minhas narrativas evidenciaram que essa concepção de trabalho com a heterogeneidade em sala de aula coloca tanto o professor quanto o estudante como os protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

E como a sequência didática é uma modalidade organizativa do trabalho docente, que prevê etapas para o desenvolvimento de um determinado conhecimento com as crianças, posso dizer que acredito que seja uma excelente opção para contemplar o protagonismo tanto do professor quanto do estudante. Além disso, acredito também que seja potencializadora para o trabalho com os conhecimentos atitudinais, procedimentais e conceituais.

No que tange aos meus conhecimentos referentes ao ensino da língua escrita articulado com os usos sociais, as narrativas evidenciaram que as sequências didáticas, justamente por serem uma modalidade organizativa do trabalho pedagógico, com ela eu consigo destinar momentos de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética e também momentos para a apropriação de gêneros textuais.

Entretanto, como já destaquei anteriormente, tomar consciência da professora que estou tornando-me a cada experiência docente apenas foi possível por esta redescoberta que me propus a fazer nesta pesquisa por meio da escrita narrativa. Confesso que meus registros de práticas pedagógicas de sala sempre foram bem

vazios. Detinha-me a registrar descritivamente como foi o dia de trabalho, e não as minhas reflexões sobre as atitudes que tomei perante minha sala.

Esta pesquisa, além de permitir minha autodescoberta, possibilitou que eu enxergasse a potencialidade da escrita narrativa reflexiva para o meu desenvolvimento pessoal e profissional como professora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R.R.; CAMPOS, M. O. C.; MARQUES, C. A. Programa Alfabetização na Idade Certa: Concepções, primeiros resultados e perspectivas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 275-291, maio/ago.2009.
- ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANTEZONA, C. S. N.; SALGADO, M. A. C. Identidades docentes: experiências y modos de identificación em la formación. In: VICENTINI, P. P.; PASSEGI, M. C. (Orgs.). *Pesquisa autobiográfica: Questões de ensino e formação*. Curitiba: CRV, Curitiba, 2013.
- AZEVEDO, A. M. B. *A concepção do ensino da leitura a partir dos gêneros textuais para autores educacionais*. 2013, 56 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13353/1/2013_AnnaMariaBarrosdeAzevedo.pdf>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAKHTIN, M. O todo semântico da personagem. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.
- BARBOSA, A. F. M. *A importância do letramento emergente no processo de alfabetização em foco o primeiro ano do ensino fundamental*. 2012, 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062012-095228/pt-br.php>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.
- BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M. C. Ensaio autobiográfico: entre estórias e histórias da iniciação docente. *Presente – Revista de Educação*, Salvador, ano 17, n. 66, p. 45-51, 2009.
- BATISTA, V. L. *Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação: aproximações e distanciamentos*. 2009, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000468346>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.
- BAUER, A. *Avaliação do impacto de formação docente em serviço: O programa Letra e Vida*. 2011, 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15072011-105940/pt-br.php>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 1).

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

BOSCO, C. S. *Práticas de escrita de crianças do primeiro ciclo de alfabetização: em situações reguladas pela professora e pelo grupo em situações reguladas pela professora e pelo grupo*. 2010, 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-86WNQ2>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: DF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 1: unidade 4 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 1, unidade 6 /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013*. Brasília: DF, 2013.

CADAVEL, A.F. *Qualidade da educação fundamental e sua relação com o crescimento econômico*. 2010, 213 f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível

em:<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27163/000763890.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

CALDAS-VIODES, L. K. *O gênero memorial de formação: análise das lembranças de práticas de leitura e escrita no processo formativo*. 2011, 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000836779>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

CAMPOS, C. M.; PRADO, G. V. T. *Pipocas pedagógicas narrativas outras da escola*. Campinas: Pedro & João editores, 2013.

CÂNDIDO, W. E. O. *Letramento, gênero e ensino: uma questão de várias relações*. 2010, 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/2390/1/Dissertacao%20Waleria%20Escher%20de%20Oliveira%20Candido.pdf>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CROZATTO, R.V.C. *Formação Continuada Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem e a Prática do Professor – um estudo de Caso*. 2011, 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_CROZATTO_Rosa_Venice_Curti.pdf>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

DANTAS, S. A.G. *Ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal: Reflexões de crianças de seis anos no ensino público e atuação docente*. 2009, 131 f. Dissertação (Mestrado em Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4020/1/2009_AngelicaGuedesDantas.pdf>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em revista.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O campo de pesquisa sobre formação de professores. In: SOUZA, J. V. A.; DINIZ, M.; OLIVEIRA, M. G. (Orgs.). *Formação de professores (a) e condição docente*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

EVANGELISTA, O; LEHER, R. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: A Pedagogia do Capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro. Universidade Federal Fluminense, ano 10, n. 15, p. 1-29, 2012.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectiva do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.1 n. 65, abr./jun, p. 281-298, 2016.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professores?* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais e a consolidação do neotecnicismo no Brasil. In. Políticas Públicas, Movimentos sociais desafios a pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. *Anped Sudeste*, Rio de Janeiro, p. 72-90, 2011.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação, *Educação e Sociedade*, Campinas, v.33, n.119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GAGNEBIN, J. M. *Lembrar Escrever Esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GATTI, B. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GERALDI, J. W. Práticas de sala de aula .In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto em sala de aula*. 3. ed. São Paulo: ABDR, 2003, p. 57-79.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. *Questões de Método na construção da pesquisa em educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, M. V. *Relação entre consciência fonológica e o sucesso na alfabetização: um estudo com crianças alfabetizadas*. 2009,131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84VPAD/disserta__o_macilene.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa-Formação, 2002.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUFT, C.P. *A vírgula. Considerações sobre seu ensino e seu emprego*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LUZ, L. X. Empresas privadas e Educação pública no Brasil e na Argentina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 437 - 452, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a11.pdf>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MARMOL, M. M. R. *Professores alfabetizadores e a formação continuada: um estudo de caso sobre o curso Instrumentos da Alfabetização*. 2011, 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8H2L4S/disserta__o_miriam_marmol_2011.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n.1, p. 21-28, jan./jun. 2009.

MARTINS, L. M. B. *Um estudo sobre a proposta de formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento 2005-2009*. 2010, 218 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104799/martins_lmb_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução de J. Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Tradução de L. C. Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MIRANDA, A. P. A. D. *Letramento e alfabetização: resgates do papel do professor no ato de aprender e ensinar*. 2012, 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072012-132325/pt-br.php>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

MOTA, A. B. G. *Alfabetização e letramento: as concepções e as práticas educativas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental*. 2011, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Disponível em:

<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92234/mota_abg_me_prud.pdf?squence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

NASCIMENTO, M. A Alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 33-60.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C. Dossiê (auto) biografia: pesquisa e práticas de formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 327-332, abr., 2011.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PEREIRA, J. A. *As escritas das memórias do PEC: usos e sentidos atribuídos pelo professor orientador*. 2010, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-133942/pt-br.php>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

PICCOLI, L. *Prática pedagógica nos processos de alfabetização e letramento: análise a partir dos campos da sociologia e da linguagem*. 2009, 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18400/000692826.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, M. F. C. O materialismo Histórico-Dialético e a Educação. *Interface – Comunicação, Educação, Saúde*, Botucatu, v.1, n.1, p. 83-93, agosto, 1997.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa*. Campinas: Autores Associados, 2012.

RAVITCHI, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REDON, V. L. *Todos podem aprender? Narrativas de professores alfabetizadores sobre uma experiência de formação continuada e as suas repercussões na cultura escolar*. 2009, 188 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000154125>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

RIOS, T. A. Compreender e Ensinar no mundo contemporâneo. In: *Compreender e ensinar*. Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁ, A. L. *Recepção e uso de material escrito para a formação de professor alfabetizador: um estudo de caso da coleção instrumentos da alfabetização*. 2010, 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8M7FMJ>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

SADALLA, A. M. F. A.; SÁ-CHAVES, I. S. C. A constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *Educação Temática Digital*, Campinas v. 9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008.

SANTO, E. B. E. *Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras*. 2010, 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8CKNTL/disserta_o_ercil_ja_batista_do_esp_rito_santo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

SARAMAGO, J. *Viagem a Portugal* [1981]. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

SASTRE, G.; MORENO, M. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2002.

SCAFELLA, A. T. *Mudanças na alfabetização e resistência docente na voz de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica*. 2013, 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Araraquara, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90120/scanfella_at_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

SCALCON, S. *À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEIDER, S. *O Projeto Piloto de alfabetização no Rio Grande do Sul: um olhar de estranhamento sobre os materiais didáticos*. 2009, 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/pdf/dissertac_suzanaschneider.pdf>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

SILVA, C. S. R. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVESTRE, F.G. *O professor alfabetizador: sua formação, o programa “Letra e Vida” e as lacunas conteudísticas*. 2009, 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”: Araraquara, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93867/silvestre_fg_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 8-17, jan./fev./mar. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 9 set. 2014.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONURUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. (Orgs.). *O Construtivismo na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 29 - 56.

SOUTO, K. C. N. *As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas das professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte*. 2009, 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-858RCK/tese_23_mar_o_final.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Santa Maria*, Rio Grande do Sul, v. 39, n.1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TASCA, D. S. O. *Alfabetizar, letrar: práticas alfabetizadoras no contexto da escola organizada*. 2010, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000788459>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

TEBEROSKY, A. Compor texto. In: TEBEROSKY, A.; TOCHINSKY, L. *Além da alfabetização*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 85 - 116.

VALIENGO, A. *Programas de formação de alfabetizadores no Brasil e em Portugal: representações dos professores*. 2012, 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Araraquara-SP, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102174/valiengo_a_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 de janeiro de 2017.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor. 1996.t. III.

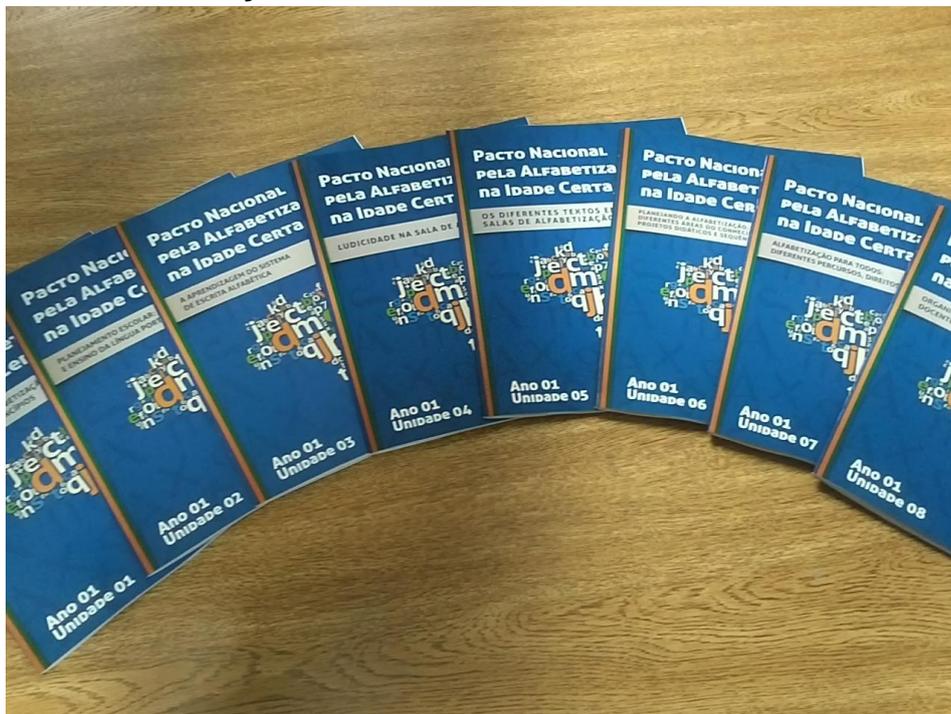
VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009

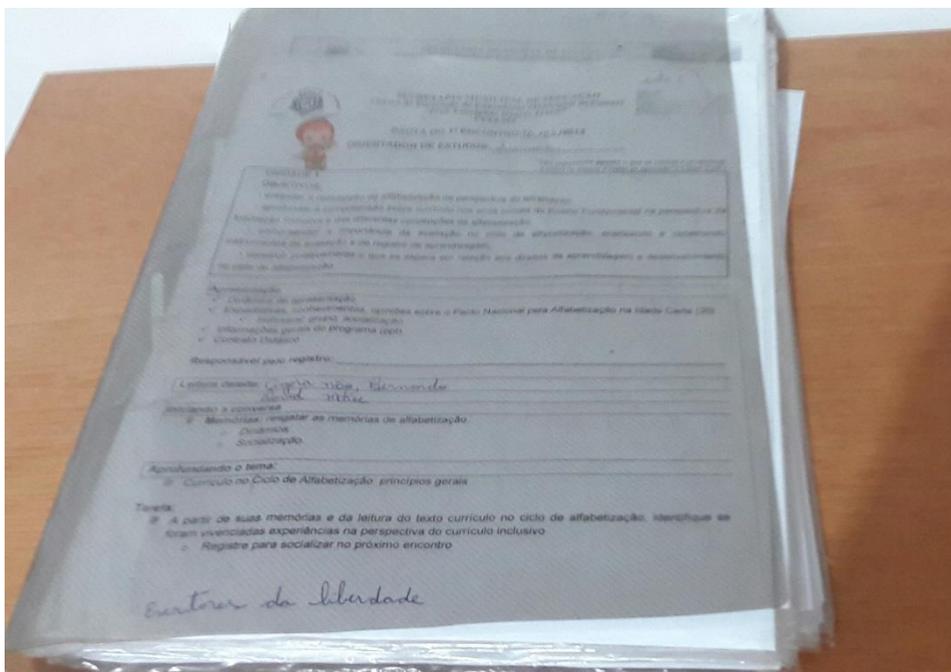
ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. São Paulo: Editora Artmed, 1998.

APÊNDICE

1. Cadernos de formação



2. Meu portfólio



3. Pautas

sala 1



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
 "Prof. Leovigildo Duarte Júnior"
 CEFEMS

PAUTA DO 1º ENCONTRO: 16/03/2013

ORIENTADOR DE ESTUDOS: Siomara



"Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende". (César Coll)

UNIDADE 1

OBJETIVOS:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.

Apresentação

- ✓ Dinâmica de apresentação
- ✓ Expectativas, conhecimentos, opiniões sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (30)
 - ✓ Individual; grupo; socialização.
- ✓ Informações gerais do programa (ppt)
- ✓ Contrato Didático

Responsável pelo registro: _____

Leitura deleite: Cigra não, Bernardo
David McKee

Iniciando a conversa

- @ Memórias: resgatar as memórias de alfabetização.
 - o Dinâmica;
 - o Socialização.

Aprofundando o tema:

- @ Currículo no Ciclo de Alfabetização: princípios gerais

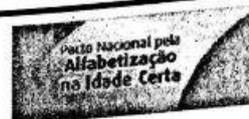
Tarefa:

- @ A partir de suas memórias e da leitura do texto currículo no ciclo de alfabetização, identifique se foram vivenciadas experiências na perspectiva do currículo inclusivo
 - o Registre para socializar no próximo encontro

Escritores da liberdade



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
"Prof. Leovigildo Duarte Júnior"
CEFEMS



PAUTA DO 2º ENCONTRO: 06/04/2013

"Talvez seja este o aprendizado mais difícil:
manter o movimento permanente, a renovação constante,
a vida vivida como caminho e mudança." (Maria Helena Kuhner)

UNIDADE 1

OBJETIVOS:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.

1º Momento: iniciando a conversa

- Leitura para deleite: *Um pote vazio / A semente da verdade*
de autoria F. Demi da
- Leitura do registro do encontro anterior;

Responsável pelo registro: *Selange*

- Retomada do texto: "Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais";
- Socialização da tarefa;

2º Momento: Aprofundando o tema

- Levantamento de conhecimentos prévios;
- Texto: "Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização?" - resgatar experiências como estudantes e professores, identificando as concepções de ensino subjacentes às vivências;

3º Momento: Compartilhando

- Ler em grupos os quadros de direitos de aprendizagem;
- Socializar as leituras realizadas;
- Discutir sobre o quadro de acompanhamento de aprendizagem e o quadro de perfil da turma;
- Assistir o programa "Leitura e produção de textos na alfabetização", discutir sobre a concepção de alfabetização subjacente ao programa.

4º Momento: Tarefa:

- Comparar os quadros de direitos de aprendizagem de língua portuguesa e o documento curricular do município (expectativas de aprendizagem);
- Analisar o livro didático adotado na sua escola, selecionar algumas atividades (pelo menos uma para cada quadro) e relacionar aos quadros de direitos de aprendizagem;



Indicação de Leitura: As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
"Prof. Leovigildo Duarte Júnior"
CEFEMS



PAUTA DO 3º ENCONTRO: 20/10/2013

"Você não pode ensinar nada a um homem; você pode apenas ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele mesmo." (Galileu Galilei)

UNIDADE 1

OBJETIVOS:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.

1º Momento: iniciando a conversa

- Leitura para deleite *Tronca A rainha do pijama e Guilherme Augusto Araújo Ferraz*
- Leitura do registro do encontro anterior

Responsável pelo registro *Patrícia*

- Retomada do encontro anterior: Leitura e discussão do texto: "Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização", com fechamento do quadro de atividades de Alfabetização e Letramento.

2º Momento: Compartilhando

Socialização da tarefa:

- Discussão dos quadros de "Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa";
- Semelhanças e diferenças entre o documento curricular da Secretaria de Educação e a proposta de direitos de aprendizagem;
- Atividades do Livro Didático que contemplem pelo menos um item de cada eixo dos quadros de direitos de aprendizagem.

3º Momento: Aprofundando o tema

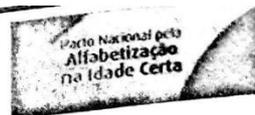
- Leitura e discussão do Texto: "Avaliação no Ciclo de Alfabetização"
- Nossas conclusões sobre a Unidade 1- (folha impressa)

4º Momento: Tarefa

1. Ler o texto **Materiais didáticos no ciclo de alfabetização**: após a leitura, localizar se há esses materiais na escola e como tem sido a forma de utilização dos mesmos.
2. Aplicar o instrumento de avaliação e após, preencher o quadro de acompanhamento de aprendizagem e o quadro de perfil da turma.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
 "Prof. Leovigildo Duarte Júnior"
 CEFEMS



PAUTA DO 4º ENCONTRO: 18/05/2013

*Ensinar não é transferir conhecimento,
 mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.*
 Paulo Freire

UNIDADE 2

OBJETIVOS:

- aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
- planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
- compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula.

1º Momento: Iniciando a conversa

- Leitura para deleite: *O cortino chegou - Janet e Allan Ahlberg - Cia. dos Setrinhos*
- Leitura do registro do encontro anterior;

Responsável pelo registro: *Deise*

2º Momento: Aprofundando o Tema

- Discutir a questão: Por que é importante planejar o ensino de alfabetização?
- Leitura e discussão do Texto: Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa.
 - em grupos: cada grupo deverá ler e analisar os aspectos a ser garantido no planejamento escolar de cada eixo de ensino da Língua Portuguesa.
 - socialização

3º Momento: Compartilhando

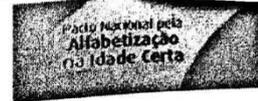
- Programa de vídeo: "Alfabetização e letramento"
- Com base na discussão do texto lido e nos quadros dos direitos de aprendizagem, elabore um planejamento anual que contemple os diferentes eixos do ensino para o 1º ano da alfabetização.
 - socialização

4º Momento: Tarefa

1. Ler o texto "A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores" (será enviado por e-mail): elaborar uma questão a ser discutida no grupo para o próximo encontro.
2. Ler o texto "Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização", com o objetivo de conhecer os mesmos.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
"Prof. Leovigildo Duarte Júnior"
CEFEMS



PAUTA DO 5º ENCONTRO: 18 / 05 / 2013

"Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende."
LEONARDO DA VINCI

UNIDADE 2

OBJETIVOS:

- aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
- planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
- compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula.

1º Momento: Iniciando a conversa

- Leitura para deleite *Que história é essa - Novas histórias e aventuras*
- Leitura do registro do encontro *com personagens de contos antigos*
Flavio de Souza - Cia de Letras

Responsável pelo registro: *Daniela*

- Retomada do encontro anterior
- Socialização da tarefa

2º Momento: Aprofundando o Tema

- Socializar os resultados obtidos no instrumento de avaliação: em pequenos grupos discutir atividades que contemplem as principais dificuldades identificadas na avaliação.
- Discutir: *É importante ter uma rotina? O que devemos contemplar em uma rotina de alfabetização?*
- Leitura compartilhada do texto "As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador"

3º Momento: Compartilhando

- Analisar, em pequenos grupos, o depoimento e o quadro de rotina da professora Ana Cristina e reconstruí-lo / complementá-lo com base nos materiais disponibilizados pelo MEC, presentes no texto lido na atividade de casa e localizados na escola.

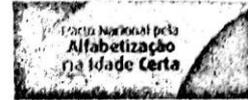
4º Momento: Tarefa

- Planejar e aplicar uma atividade para sanar as dificuldades identificadas na avaliação diagnóstica.

Alfabeto, leitura e escrita - letras móveis
↳ lista de palavras
↳ escrito de palavras
feito junina
quartil



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
"Prof. Leovigildo Duarte Júnior"
CEFEMS



PAUTA DO 6º ENCONTRO: 15/06/2013

Na verdade, o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede - a da 'leitura' do mundo".

Paulo Freire

UNIDADE 3: OBJETIVOS:

- Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código;
- Analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética;
- Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
- Analisar diferentes alternativas didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados.

1º Momento: INICIANDO A CONVERSA

- Leitura para deleite *Leio esperto, leio o presente certo.*
- Leitura do registro do encontro anterior *tema de explicação Adriana Salcão*
- Responsável pelo registro: *Amione*
- Retomada do encontro anterior
- Socialização da tarefa

2º Momento: APROFUNDANDO O TEMA

- Reflexão inicial: Qual é a diferença entre um sistema notacional e um código?
- Leitura: "A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?"
 - Em grupos responder as duas questões do título, levantar os trechos mais importantes e os que geraram dúvidas;
 - Socialização.

3º Momento: COMPARTILHANDO

- Analisar jogos e identificar quais conhecimentos, sobre o sistema de escrita, podem ser ensinados com base nos jogos.
- Vídeo: "Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética".

4º Momento: TAREFA

- *• Planejar e aplicar em sala de aula uma atividade fundada na concepção de escrita como sistema alfabético, utilizando jogos. Entregar no próximo encontro 29/06 planejamento (será enviado por email) e anexar atividades realizadas pelos alunos;
- Leitura do texto: "A reinvenção da alfabetização." Magda Soares, para discussão e socialização no próximo encontro. (será enviado por email).

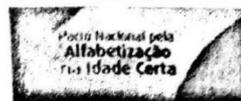
IMPORTANTE AVALIAÇÃO /SIMEC

Frequência (Peso 4) / Atividades a serem avaliadas (Peso 6)

- Leitura dos textos e registro de questões;
- Aplicação de instrumentos de avaliação e preenchimento dos quadros de acompanhamento;
- Desenvolvimento de atividades em sala de aula;
- Análise e produção de material didático;
- Relatórios de atividades realizadas com as crianças



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
"Prof. Leovigildo Duarte Júnior"
CEFEMS



PAUTA DO 7º ENCONTRO: 15 / 06 / 2013

"Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo"
Paulo Freire

UNIDADE 3

OBJETIVOS:

- Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código;
- Analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética;
- Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
- Analisar diferentes alternativas didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética com uso de diferentes materiais distribuídos pelo MEC, identificando os objetivos a elas associados.

1º Momento: Iniciando a conversa

- Leitura para deleite *João Experto, tá uma história de aventura*
- Leitura do registro do encontro anterior *Leva o presente certo*

Responsável pelo registro: *Arlete (São Judas)*

- Retomada do encontro anterior *Leitura deleite mania de explicações*
- Socialização da tarefa *Adriana Falcão*

2º Momento: Aprofundando o Tema

- Reflexão inicial: O que é consciência fonológica? Quais habilidades de consciência fonológica são importantes para o ensino do S.E.A?
- Leitura: "O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?"
 - Sistematizar no caderno as respostas das questões anteriores;
 - Socialização.

3º Momento: Compartilhando

- Ler e discutir em pequenos grupos o relato da Professora Suzane na seção compartilhando.
 - Socializar as opiniões sobre os relatos lidos.
- Discutir, em grande grupo, sobre o texto "A reinvenção da alfabetização".
 - O que Magda Soares propõe a partir deste título?

4º Momento: Tarefa

- Realizar a avaliação diagnóstica das crianças e preencher o quadro de acompanhamento para discussão no encontro do dia ___ / ___ / 2013.
- Ler o texto: "Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças".

Arlete Gomes de Moraes: Ortografia: ensinar e aprender sistema de escrita alfabética



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
“Prof. Leovigildo Duarte Júnior”
CEFEMS



PAUTA DO 8º ENCONTRO: 29 / 06 / 2013

“Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver menino sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade”.
Carlos Drummond de Andrade

UNIDADE 4

OBJETIVOS:

- conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
- compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.

1º Momento: Iniciando a conversa

- Leitura para deleite *Uma cor, duas cores, todas elas*
- Leitura do registro do encontro anterior *estratégia, brincos e nomes das cores*
Arlete, Simone, Dirlene
ludicidade

Responsável pelo registro: Maria Luiza

- Retomada do encontro anterior
- Socialização da tarefa

2º Momento: Aprofundando o Tema

- Reflexão inicial: O que lhe vêm a mente quando ouve falar em jogo ou brincadeira? Desenhe.
 - Socialização.
- Leitura: “Que brincadeira é essa? E a alfabetização?”.
 - Discussão / Socialização.

3º Momento: Compartilhando

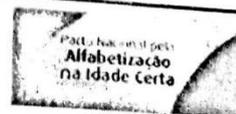
- Analisar os quadros de “Direitos de aprendizagem – componente Matemática”; identificar no livro didático de Matemática atividades que explorem a ludicidade e relacionar com direitos de aprendizagem.

4º Momento: Tarefa

- **Trazar para o próximo encontro:** quadro dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa e Regras dos Jogos do PNAIC.
- Ler os relatos de uso de jogos na seção “Compartilhando”:
 - Jogando na sala de aula: relato de uma experiência. (p. 32)
 - Troca letras: relatando o uso de jogos na sala de aula. (p. 34)



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
"Prof. Leovigildo Duarte Júnior"
CEFEMS



PAUTA DO 9º ENCONTRO: 29 / 06 / 2013

"Nossas dádivas são traidoras e nos fazem
perder o bem que poderíamos conquistar,
se não fosse o medo de tentar".
William Shakespeare

UNIDADE 4

OBJETIVOS:

- conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
- compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.

1º Momento: Iniciando a conversa

- Leitura para deleite *Com a pulga atrás da orelha* *Christiane Araújo Girelli*
- Leitura do registro do encontro anterior

Responsável pelo registro: *Mª Luiza*

- Retomada do encontro anterior
- Socialização da tarefa

2º Momento: Aprofundando o Tema

- Ler o texto: "Ser cuidado, brincar e aprender: direito de todas as crianças".
- Destacar os benefícios da ludicidade;
 - Refletir sobre a dimensão cuidadora da ação docente.

3º Momento: Compartilhando

- Ler o relato da Profª Constância, relacionar com os quadros de direitos de aprendizagem: Matemática e Língua Portuguesa.
 - Socialização.
- Vídeo: Faz de Conta (Ler e Escrever). *próximo encontro*
 - Recuperar a sequência didática e as aprendizagens envolvidas.

4º Momento: Tarefa

- Sugestão de leitura: "Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?)". *Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Albuquerque e Tânia Maria Rios Leite. (Será enviado por email)*



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
"Prof. Leovigildo Duarte Júnior"
CEFEMS



PAUTA DO 10º ENCONTRO: 29 / 08 / 2013

"Um professor influi para a eternidade;
nunca se pode dizer até onde vai
sua influência".
Henry B. Adams

UNIDADE 4

OBJETIVOS:

- conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
- compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.

1º Momento: Iniciando a conversa

- Leitura para deleite
- Leitura do registro do encontro anterior

Responsável pelo registro: M. Luiza

- Retomada do encontro anterior
- Socialização da tarefa

2º Momento: Aprofundando o Tema

- Reflexão Inicial: Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças aprender? *na página 22 unidade 4*
- Leitura do Texto: "Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças aprender?" *pl 29/08*
- Lista de recomendações para utilização de jogos em sala de aula, a partir da leitura do texto.
- A partir dos jogos destinados a apropriação do sistema de escrita alfabética já analisados, identifique quais direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa cada um deles contemplam. *na página 37*

3º Momento: Compartilhando

- Dinâmica: encontre seu par.
 - Socialização / Possibilidades de trabalho envolvendo a consciência fonológica.

4º Momento: Tarefa

- Planejar e desenvolver, em sala de aula, uma sequência didática com foco na consciência fonológica em que seja utilizado um livro do acervo do PNLD Obras Complementares e um jogo. *Sugestão de livros: "Você troca?" e "Não confunda" - Eva Furnari* *planejado* *Consciência fonológica*
- Entregar no próximo encontro: planejamento da sequência didática, registro reflexivo e atividades desenvolvidas pelos alunos.

31/08/2013
Sugestões



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
 "Prof. Leovigildo Duarte Júnior"
 CEFEMS



PAUTA DO 11º ENCONTRO: 17/108/2013

"... a tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, é preciso provocar a fome..."

Rubem Alves

UNIDADE 5 - OBJETIVOS:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- analisar e planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.

1º Momento: Iniciando a conversa

- Leitura para deleite
- Leitura do registro do encontro anterior

Responsável pelo registro: Escatador de pensamentos - Monika Felth

- Retomada do encontro anterior
- Socialização da tarefa:
 - Discussão e Análise do Instrumento de Acompanhamento da Turma;
 - Identificar, a partir do Instrumento de Acompanhamento da Turma do 1º e 2º Bimestre, quais foram os avanços, quais as dificuldades e quais estratégias podem ser utilizadas para ajudar os alunos a progredir.

2º Momento: Aprofundando o Tema

- Reflexão inicial:
 - Material impresso
 - Socialização
- Leitura e discussão do texto: "Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando", a partir da seguinte questão:
 - Considerando os gêneros textuais citados, o que os alunos aprendem em situações de leitura e de produção?

3º Momento: Tarefa

- Ler o texto "Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula" e responder as seguintes questões:
 - Quais áreas de conhecimento foram contempladas na experiência?
 - Quais gêneros textuais foram abordados?
 - Como são desenvolvidos, neste trabalho, os eixos da leitura, oralidade e produção escrita?
 - Que aspectos da sequência apresentada no relato ainda representam desafios a serem superados no trabalho de sala de aula?
- Entregar no próximo encontro.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
"Prof. Leovigildo Duarte Júnior"
CEFEMS



PAUTA DO 12º ENCONTRO: 17/10/2013

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.
John Dewey

^{2º}
UNIDADE 5 - OBJETIVOS:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- analisar e planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.

1º Momento: Iniciando a conversa

- Leitura para deleite
- Leitura do registro do encontro anterior

Responsável pelo registro: Quando os cores foram proibidas

- Retomada do encontro anterior
- Socialização da tarefa

2º Momento: Aprofundando o Tema

Direitos de Aprendizagem de Produção de texto

- Reflexão inicial:
 - Material impresso
 - Socialização
- Análise do diálogo entre a aluna Clara e sua mãe (material impresso)
 - Socialização
- Exibição da Vídeconferencia I – Sobre contexto de produção
 - Sistematização das discussões acerca do vídeo

3º Momento: Tarefa

- Planejar e desenvolver em sua sala de aula um projeto didático ou sequência didática que contemple:
 - conhecimentos e habilidades citados nos quadros de direitos de aprendizagem de Geografia ou Ciências,
 - conhecimentos e habilidades citados nos quadros de direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa (com foco na Produção de Texto)
 - utilização do livro didático e alguma obra do acervo do PNLD - Obras Complementares
- **ENTREGAR:** Planejamento, relatório do desenvolvimento, atividades anexas de alunos.
- Ler o texto "Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?" – Carmi Ferraz Santos / Márcia Mendonça / Marianne C. B. Cavalcante
 - Faça anotações para discussão no próximo encontro das seguintes questões:
 - Em que consiste o trabalho com gêneros textuais?
 - Em que se diferencia um trabalho com textos de um trabalho com gêneros textuais?

"Projeto Brincadeiras Tradicionais"
ler e escrever



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
"Prof. Leovigildo Duarte Júnior"
CEFEMS



PAUTA DO 13º ENCONTRO: 31/08/2013

"Perder tempo em aprender coisas
que não nos interessam, priva-nos de
descobrir coisas interessantes."
Carlos Drummond de Andrade

UNIDADE 5 - OBJETIVOS:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;
- analisar e planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.

1º Momento: Iniciando a conversa

- Leitura para deleite *a grande fábrica de palavras Cignes Lestrade e Valéria*
 - Leitura do registro do encontro anterior *em 13ª formação Editora Aletria Decampo*
- Responsável pelo registro: *Cleriane*
- Retomada do encontro anterior
 - Socialização da tarefa

2º Momento: Aprofundando o Tema

- Discussão do Texto: Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?
Socialização a partir das questões:
 - Em que consiste o trabalho com gêneros textuais?
 - Em que se diferencia um trabalho com textos de um trabalho com gêneros textuais?
 - Seria adequada uma abordagem homogênea dos textos na escola, ou seja, um trabalho que não leve em consideração o modo como cada gênero funciona nos contextos sociais? Elencar argumentos apresentados no texto para justificar sua resposta.
- Análise de tipos de atividades e conteúdos que estas mobilizam
 - Quadro para discussão
- Proposta de agrupamento de gêneros textuais
 - Atividade em grupo
- Vídeos (Nova Escola):
 - Ler para escrever bons textos;
 - Reescrita no percurso de autoria.

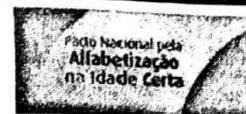
3º Momento: Tarefa

- Dar continuidade ao andamento do Projeto / Sequência Didática, conforme solicitado na pauta do 12º Encontro.
Projeto Brincadeiras, ler e escrever em setembro
livro vermelho

Trazer relato do projeto o que foi realizado até 21/09
Relatório do que foi desenvolvido.
Sequências didáticas a partir de cantigas, contos
de trilhas



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
“Prof. Leovigildo Duarte Júnior”
CEFEMS



PAUTA DO 14º ENCONTRO: 31/08/2013

“Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Ai, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes.”

Rubem Alves

UNIDADE 6 - OBJETIVOS:

- compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
- aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
- analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização.

1º Momento: Iniciando a conversa

- Leitura para deleite *de pouco se faz muito Rubel Gilman*
- Leitura do registro do encontro anterior

Responsável pelo registro: *Silviane*

- Retomada do encontro anterior
- Socialização da tarefa

2º Momento: Aprofundando o Tema

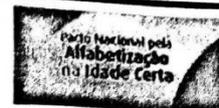
- Reflexão sobre Projeto e Sequência Didática;
 - Levantamento de conhecimentos prévios (material impresso);
 - Socialização;
 - Sistematização a partir da leitura do texto: “Ensinar: O quê? Como?”
- Leitura compartilhada do texto “Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento” em pequenos grupos;
 - Discutir e responder as questões:
 - Qual a importância de levar os alunos a estabelecer articulações entre as diversas áreas do conhecimento?
 - Para que o ensino favoreça a interdisciplinaridade, que elementos podem ser considerados?
 - Socialização das respostas.

3º Momento: Tarefa

- Trazer para o próximo encontro os Cadernos de Orientações do Projeto Trilhas.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
"Prof. Leovigildo Duarte Júnior"
CEFEMS



PAUTA DO 15º ENCONTRO: 21 / 09 / 2013

"Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!"
Paulo Freire

UNIDADE 6 - OBJETIVOS:

- compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
- aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
- analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização.

1º Momento: Iniciando a conversa

- Leitura para deleite: "Bruxa, bruxa, venha a minha festa" – Arden Druce / "A casa sonolenta" – Audrey Wood.
- Leitura do registro do encontro anterior

Responsável pelo registro: Ana Cláudia

- Retomada do encontro anterior
- Socialização da tarefa

2º Momento: Aprofundando o Tema

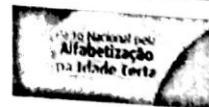
- Leitura compartilhada do texto: "Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas";
 - Estabelecer relações com o texto "Ensinar: O que? Como?".
- Análise de sequência didática do Projeto Trilhas, em grupos: Histórias com Repetição e Histórias com Acumulação.
 - Estabelecer semelhanças e diferenças entre as histórias com repetição e acumulação;
 - Comparar as etapas de sequências didáticas estudadas com as etapas da sequência didática do Projeto Trilhas;
 - Considerar o desenvolvimento do letramento, da alfabetização e oralidade.

3º Momento: Tarefa

- Aplicação de uma das sequências didáticas do Projeto Trilhas analisadas no encontro.
- Entregar dia 19 / 11 / 2013:
 - Planejamento;
 - Registro Reflexivo;
 - Atividades dos alunos.
- Trazer para o próximo encontro o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Ler e Escrever – 1º ano.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
 "Prof. Leovigildo Duarte Júnior"
 CEFEMS



PAUTA DO 16º ENCONTRO: 10 / 10 / 2013

"A mente que se abre a uma nova ideia
 jamais voltará ao seu tamanho original."
 Albert Einstein

UNIDADE 6 - OBJETIVOS:

- compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
- aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
- analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização.

1º Momento: Iniciando a conversa

- Leitura para deleite *A moça Secelô - Marina Colasanti*
- Leitura do registro do encontro anterior

Responsável pelo registro:

- Retomada do encontro anterior
- Socialização da tarefa

2º Momento: Aprofundando o Tema

- Leitura compartilhada do texto: "Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos": discussões dos aspectos mais relevantes;
- Análise do Projeto Didático do Programa Ler e Escrever: Brincadeiras Tradicionais;
 - Levantamento das etapas desenvolvidas no projeto;
 - Quais adaptações vocês fariam ou já fizeram no desenvolvimento do projeto?
- Sistematização: organizar um quadro comparativo entre projeto didático e sequência didática.
 - Socialização.

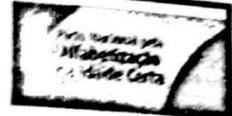
3º Momento: Tarefa

- Sugestão de leitura: "Diversidade textual: Propostas para a sala de aula" – Capítulo 8: Trabalho com gêneros por meio de projetos.





SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
"Prof. Leovigildo Duarte Júnior"
CEFEMS



PAUTA DO 17º ENCONTRO: 19 / 10 / 2013

"[...] a diversidade é inerente à natureza humana, e qualquer atuação encaminhada para desenvolvê-la tem que se adaptar a essa característica".
Antoni Zabala

UNIDADE 7 - OBJETIVOS:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização;
- compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;
- analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re) organização do ensino a eles proposto;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.

1º Momento: Iniciando a conversa

- Leitura para deleite *O salado extraído de Ana Maria Machado*
- Leitura do registro do encontro anterior

Responsável pelo registro: *Deise e Idange*

- Retomada do encontro anterior
- Socialização da tarefa

2º Momento: Aprofundando o Tema

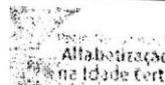
- Reflexão Inicial:
 - É importante diversificar os tipos de atividades em sala de aula? Por quê? *Sim, por ser com a intenção de não ser repetitivo*
 - Como você considera ser necessário encaminhar cada tipo de atividade? *variar a maneira ativar de com desafios e não com. prévios*
 - Socialização. *conhecer os dif. e capacidades dos alunos.*
- Propostas de encaminhamentos de situações didáticas para alfabetização (em grupos);
 - Socialização.
- Sistematização: Quadro com diferentes possibilidades de organização de situações didáticas;
 - Socialização.
- Texto: "Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes";

3º Momento: Tarefa

Sugestão de leitura: "A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos" (será enviado por email).



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
“Prof. Leovigildo Duarte Júnior”
CEFEMS



PAUTA DO 18º ENCONTRO: 19 / 10 / 2013

“[...] Chega mais perto e contempla as palavras.
 Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta,
 sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres:
 trouxeste a chave?”

Carlos Drummond de Andrade.

UNIDADE 7 - OBJETIVOS:

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos;
- criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização;
- compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;
- analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re) organização do ensino a eles proposto;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.

1º Momento: Iniciando a conversa

- Leitura para deleite *de um minutinho - Ana Maria Machado*
- Leitura do registro do encontro anterior

Responsável pelo registro: *Deise e Helange*

- Retomada do encontro anterior
- Socialização da tarefa

2º Momento: Aprofundando o Tema

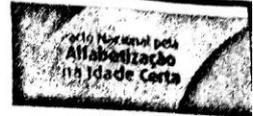
- Leitura do texto: “Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente”
- Quiz: “Como agrupo meus alunos?” (Revista Nova Escola)
- Atividade em grupo: “6 práticas essenciais na alfabetização” (Revista Nova Escola)
 - Socialização
- Vídeo: “Escrita também é coisa de criança” – (Série “Letra Viva”)

3º Momento: Tarefa - Avaliação Final

- Produzir um texto (gênero a escolher) relatando suas experiências relacionadas ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- Preencher o Quadro de Acompanhamento da Turma referente ao 4º Bimestre.
- Entregar no último encontro.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
“Prof. Leovigildo Duarte Júnior”
CEFEMS



PAUTA DO 19º ENCONTRO: 30/11/2013

“Não há avaliação se ela não trazer um diagnóstico que contribua para melhorar a aprendizagem.”
Cipriano Carlos Luckesi

UNIDADE 8 - OBJETIVOS:

- planejar o ensino na alfabetização;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.

1º Momento: Iniciando a conversa

- Leitura para deleite *lá vem o ano novo Ruth Rocha*
- Leitura do registro do encontro anterior

Responsável pelo registro: _____

- Retomada do encontro anterior
- Socialização da tarefa

2º Momento: Aprofundando o Tema

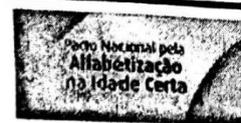
- Reflexão inicial: debater o tema “a reprovação escolar no ciclo de alfabetização”
 - Listar argumentos contra e/ ou a favor da retenção escolar.
- Leitura compartilhada do texto: “Ciclo de alfabetização e progressão escolar” (p. 6), comparando os argumentos listados pelo grupo e os argumentos apresentados pela autora do texto.
- Vídeo: “Avaliação da Aprendizagem” Cipriano Carlos Luckesi.
- Pensando em avaliação:
 - quais instrumentos de avaliação são utilizados em sua escola?
 - a avaliação tem sido usada em sua escola como instrumento de reflexão da aprendizagem?
 - indique de três a cinco razões que definem a importância da avaliação em sua escola. Justifique.
- Texto: “Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros.” (p. 15)
 - Discussão e sistematização em ppt.
- Vídeo: Aprender a aprender.
 - Observar a relação com o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

3º Momento: Tarefa

- Ler o texto em anexo da unidade 8: “Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica.”
- Enviar por email o quadro de acompanhamento da turma, referente ao 4º Bimestre até 30/11/2013.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré
“Prof. Leovigildo Duarte Júnior”
CEFEMS



PAUTA DO 20º ENCONTRO: 30/11/2013

[...] Aprende que nunca se deve dizer a uma
 criança que sonhos são bobagens,
 poucas coisas são tão humilhantes e
 seria uma tragédia se ela acreditasse nisso.”
William Shakespeare

UNIDADE 8 - OBJETIVOS:

- planejar o ensino na alfabetização;
- compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.

1º Momento: Iniciando a conversa

- Leitura para deleite
- Leitura do registro do encontro anterior

Responsável pelo registro: _____

- Retomada do encontro anterior
- Socialização da tarefa

2º Momento: Aprofundando o Tema

- Apresentação prévia do seminário de encerramento:
 - apreciação do grupo;
 - possíveis ajustes.
- Avaliação final do programa.
- Confraternização.

3º Momento: Tarefa

APROVEITE MUITO SUAS FÉRIAS. BOAS FESTAS!



4. Vídeos

CEEL. Alfabetização e letramento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gb_HDtzmGo>. Acesso em: 21 de abr. 2016.

CEEL. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ne0ImYjWuf8>>. Acesso em: 21 de abr. 2016.

CEZAR, M. Aprender a Aprender. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_EmzI>. Acesso em 21 de abr. de 2016.

5. Livros para leitura deleite

AHLBERG, A., AHBURG, J. O carteiro chegou. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2007.

DEMI, O Pote Vazio. São Paulo: Editora Martins, 2010

MCKEEN, D. Agora não Bernardo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2ªed. 2010.

SOUZA, F. Que história é essa? São Paulo: Companhia das letrinhas, 1999.

WEBB, S. Viviana a Rainha do Pijama. Rio de Janeiro: Editora Salamandra, 2006.

FLEMING, C. João esperto leva o presente certo. São Paulo: Farol, 2011.

LALAU, L. Uma cor, duas cores, todas elas. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1997.

GRIBEL, C. Com a pulga atrás da orelha. São Paulo: Salamandra, 2012.

BORATYNSKI, A. O catador de pensamentos. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

FETH, M. Quando as cores foram proibidas. São Paulo: Brinque-Book, 1998.

LESTRADE, A. A grande fábrica de palavras. Minas Gerais: Aletria, 2010.

GILMAN, P. De pouco se faz muito. São Paulo: Caramelo, 2004.

DRUCE, A. Bruxa, bruxa venha a minha festa. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

COLASANTI, M. A moça tecelã. São Paulo: Global, 2004.

MACHADO, A. O sabido distraído. São Paulo: Moderna, 2011.

MORALES, Y. Só um minutinho. São Paulo: Arca de Noé, 2006.

ROCHA, R. Lá vem o ano novo. São Paulo: Salamandra, 2009.

6. Caixa de jogos de alfabetização do PNAIC.



7. Relatos

Meu querido diário, analisando os registros do primeiro encontro ocorrido no dia **dezesesseis de março de dois mil e treze**, e recorrendo a minha função psicológica superior, a memória. Discorro sobre o encaminhamento que foi dado neste encontro de formação.

Recordo-me, que no primeiro dia de formação diversos questionamentos e medos tomavam conta de meu ser profissional. Queria respostas sobre o porquê da criação de uma política pública em “prol da alfabetização”, em pleno Estado Neoliberal. Quando cheguei ao CEFEMS (Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré), minutos antes de iniciar o encontro, as demais professoras cursistas e eu, compartilhamos nossos anseios, e percebi angústias parecidas com as minhas, e outras que por mim ainda não eram percebidas.

O encontro foi iniciado com as boas vindas do grupo e com a leitura da pauta. A turma iniciou com doze professoras cursistas. A nossa formadora há anos trabalha no CEFEMS como professora formadora dos cursos de Letra e Vida, e do Ler e Escrever. Ela também é professora da rede municipal de Sumaré, afastada da sala de aula para prestar serviços à formação continuada dos professores da rede municipal.

Em seguida foi proposta uma dinâmica para uma breve apresentação do grupo, em que a cada nova apresentação o participante retomava os nomes dos colegas que já se apresentaram.

Após a apresentação do grupo, a formadora realizou a leitura para deleite do livro: *Agora não Bernardo*, de David Mckee, que segundo ela possuía o propósito de refletir. O livro narra a história de Bernardo, um menino que queria avisar aos seus pais que na casa havia um monstro, mas eles não tinham tempo para ouvi-lo, e nem perceberam quando o menino acabou sendo devorado pelo monstro.

Terminada a leitura, a reflexão sobre a história lida ficou somente presa nos sussurros e murmúrios que ouvira nos pequenos grupos. Não houve possibilidade de diálogo no coletivo. Para mim, esse livro representou o que sentia naquele momento: incertezas, desconfianças com relação a uma política educacional constituída num cenário neoliberal e literalmente possuía a sensação que essa política educacional podia me devorar, e eu clamava por socorro, assim como Bernardo fazia no livro e ninguém ouvia.

Em seguida, cada professor cursista recebeu uma ficha informativa para ser preenchida com dados pessoais/profissionais, e para escreverem sobre seus anseios e receios em relação ao curso. No momento da socialização ficou evidente a preocupação e a ansiedade do grupo em relação a alguns aspectos: se de fato o Programa contribuiria com a prática pedagógica mesmo num cenário neoliberal; se a quantidade de materiais presentes nas escolas favoreceria o trabalho pedagógico; e como inserir as atividades discutidas e estudadas nos encontros, no planejamento diário sem sobrecarregá-lo.

Analizamos todas as preocupações levantadas pelo grupo, que foram bastante pertinentes. Os professores concluíram, na minha opinião influenciados pela formadora, que apesar de estarmos diante de uma política pública, certamente podemos tirar proveito daquilo que realmente pode contribuir para uma mudança na qualidade de Educação, algo comum e desejável entre nós. Lembro, que fui bastante resistente a essa compreensão de que poderíamos de algum modo tirar proveito de uma política pública repleta de ideologias. Não conseguia entender essa possibilidade!!!

Na sequência passamos para a apresentação do programa, com o objetivo de conhecermos um pouco mais sua estrutura e funcionamento e de esclarecer eventuais dúvidas. A formadora propôs que fizéssemos um contrato didático, uma vez que, segundo ela, este é de suma importância, pois é ele que rege e regula as relações de convivência do grupo. A formadora iniciou as discussões, visando a elaboração de tal, sobre alguns aspectos que tínhamos a opção de escolher – a carga horária dos encontros presenciais: 4h aos sábados quinzenalmente, ou encontros aos sábados de 8h mensalmente. Por muitos professores morarem longe do centro de formação, ficou acordado que os encontros aconteceriam aos sábados mensalmente com 8h de duração, iniciando às oito horas da manhã e terminando às dezessete horas. Outro aspecto que a formadora levantou para colocarmos no contrato didático foi com relação ao horário de café, acordamos que não haveria parada para café, para não precisarmos repor o horário parado, somente pararíamos para o almoço, ocorrido das doze horas às treze horas. A formadora também propôs que o uso do celular fosse liberado, porém sempre no silencioso. Ela propôs também que nos encontros devíamos respeitar as diferentes opiniões e nos comprometemos com a pontualidade para a entrega dos trabalhos exigidos. Além

disso, ela disse que a reposição do encontro seria possível desde que avisado com antecedência, e desde que existisse alguma turma de formação que estivesse na mesma aula, que por ventura o professor perdeu.

Ao término do contrato didático a formadora propôs que fizéssemos, ao longo do curso, duas formas de registro. Uma pessoal que constou reflexões, discussões e socializações dos encontros a serem organizados de maneira particular, tendo como meio mais prático o portfólio, segundo ela. A outra forma de registro era em um caderno da turma, feito com muito capricho pela formadora, todo trançado com fitas de cetins, com uma capa almofadada. A formadora propôs que o registro podia ser feito em duplas ou individuais, e disse que seria lido todo o início de cada encontro, com o objetivo de resgatar as discussões/reflexões mais pertinentes ocorridas no encontro anterior. A formadora também disse que esse caderno de registro da turma fazia parte da exigência do PNAIC para o formador, e devia ser apresentado na instituição de ensino superior que credenciava o curso sempre que solicitado. Nesse primeiro encontro a formadora ficou responsável pelo registro escrito. Na época achei ruim, pois isso consistia em mais trabalhos para serem feitos em casa, mas hoje acredito que o registro é uma forma de manter vivos os momentos mais significativos do processo de formação.

Nosso próximo momento foi “Iniciando a Conversa” a partir do resgate das memórias de alfabetização dos professores. A atividade proposta foi de realizar um desenho (sulfite e canetinha hidrocor) que retratasse o período em que nós professores aprendemos ler e escrever, e as práticas educativas que fomos submetidos no processo de alfabetização. Recordo-me que minha ilustração foi uma menina com um livro na mão, pois fui alfabetizada em casa. Entretanto, desenhei diversas letras recortadas de folhetos de supermercado, jogadas pelo chão, já que na minha casa não tínhamos revistas. Desenhei também meu pai e minha mãe me ajudando a colar as infinitas combinações silábicas $B+A=BA$; $B+E=BE$ (e assim por diante). A cartilha nesta época era extinta e ridicularizada, porém a minha professora de 1º série, era segura da eficácia do processo mecânico de alfabetização, por isso, nos solicitava que cortássemos consoantes determinadas por ela e as vogais, para a formação silábica. Socializamos as ilustrações, e podemos refletir sobre aspectos importantes: a maior parte dos relatos dos professores, a família era o ator principal,

as práticas educativas nas escolas ainda estavam atreladas a práticas de ensino desconexas do social.

Na sequência passamos para a leitura do texto: Currículo no ciclo de alfabetização: aspectos gerais (CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS, BRASIL, 2012). Iniciamos a leitura e como o tempo se esgotou continuamos no próximo encontro, ocorrido no dia seis de abril de dois mil e treze.

Conseguimos ler apenas a primeira página do texto, pois ao passo que líamos discutíamos e levantávamos problemáticas imbricadas no interior da escola. Este texto foi escrito por Eliana Borges Correia de Albuquerque. A formadora propôs como tarefa domiciliar que realizássemos o restante da leitura em casa deste texto, e a partir dele escrevêssemos um relato de nossas memórias quanto ao nosso processo de alfabetização, e as relações com o texto lido que socializado no segundo encontro.

Neste momento inicial do texto, discutimos que a alfabetização, ao longo dos anos, se estruturou sob diversas práticas envolvendo a leitura e a escrita. O texto trouxe como exemplos práticas que exploram a escrita, por meio de métodos de natureza sintética ou analítica, como também, práticas que concebem o ensino da língua escrita alicerçado nas situações concretas de uso, ou seja, em práticas sócio-culturais. De acordo com o texto, as mudanças em relação às práticas escolares de alfabetização, se deram devido aos diversos materiais pedagógicos desenvolvidos, a mudança estrutural da escola e o atendimento da clientela. Durante a discussão desses conceitos, compreendi, embora o texto não apontasse, que cada paradigma traz consigo concepções de sujeito e de mundo, e que hoje na escola vivenciamos uma mescla desses paradigmas, o que em minha opinião, torna-se inviável, pois o professor quando realiza seu planejamento pedagógico deve ter em mente que sujeito pretende formar. Recordo-me que essa questão foi bem polêmica, alguns professores eram bem incisivos na crença da possibilidade de conciliar os paradigmas, pois diziam ser necessário, que os estudantes aprendessem a traçar letras visto que muitos, segundo eles, muitos estudantes iam à escola e não sabiam sequer segurar no lápis. E foi uma discussão só, não chegamos a um acordo comum nesse primeiro momento, eu, particularmente, mantive minha concepção. Outra questão apontada pelo texto é referente à escola como instituição social cuja responsabilidade é ensinar a ler e escrever. Outra questão polêmica entre os

professores cursistas era a crença de que a escola é uma instituição responsável pelo ensino da língua escrita. Entretanto, apontavam diversas dificuldades, que na opinião deles impossibilitava o trabalho. Dentre as dificuldades, estava que o 1º ano do Ensino Fundamental, na cidade em questão, encontra-se dentro do universo estrutural das EMEI, escola de educação infantil, o que para alguns professores do curso é ruim, pois de acordo com eles, as carteiras coletivas das EMEI impossibilita o uso dos cadernos, dos livros e da lousa. Porém, outros professores do curso, apontaram que as políticas públicas de alfabetização atuais estão buscando reduzir a infância, fazendo com que, na visão deles, a criança perca seu espaço de brincar. Durante essa discussão me mantive quieta, como espectadora. Compreendia as dificuldades estruturais das escolas em detrimento ao que nos era exigido, e compreendia também a posição da extrema “intelectualização conteudista” que as políticas públicas atuais exigem das crianças mesmo pequenas. Meu coração queimava, por compreender todas essas dificuldades que minhas colegas diziam, embora não concordasse com tudo, pois na minha opinião as dificuldades que tínhamos nas escolas extrapolavam o mobiliário escolar, vivenciávamos uma era de desvalorização do trabalho docente naquela cidade, com pagamento atrasado e quantidade exacerbada de estudantes em sala. É nesse borbulhar de questionamentos que o encontro se encerra, correspondendo ao cumprimento de 4h da Unidade 1.

Como decidido no encontro anterior, às formações ocorreram aos sábados com duração de oito horas, no qual a cada quatro horas de curso correspondiam a um encontro, assim cada sábado compreendia à jornada de dois encontros, sendo um na parte da manhã e outro na parte da tarde.

O segundo encontro ocorreu no dia **seis de abril de dois mil e treze** na parte da manhã. Iniciamos com a leitura para deleite feita pela formadora do livro “O pote vazio” da autora Demi, com o propósito segundo a formadora, de refletir. Este livro conta a história de um Imperador que distribuiu sementes de flores às crianças do seu reino para que as cultivassem e lhe trouxessem o resultado de seu trabalho. Ao final de um ano, o menino Ping só conseguiu apresentar um pote vazio, demonstrando sua honestidade, pois as sementes dadas às crianças estavam queimadas sendo incapazes de serem cultivadas.

Após a leitura, a formadora questionou o grupo sobre o que acharam da história, confesso que hoje realizando esses registros tive que voltar a leitura do livro para me recordar do que de fato aconteceu nesta história e resgatar na memória quais foram minhas reflexões acerca do livro lido. Assim, as reflexões centraram-se na minha prática como professora, pois acredito que para tudo o que se pretende fazer a honestidade e o compromisso de se fazer o melhor deve prevalecer. Muitos professores colocaram suas observações, alguns deles estabelecendo relação até mesmo com sua vivência familiar. Uma professora inclusive associou com a criação de seus filhos, pois embora ela tivesse criado os dois, segundo ela, da mesma maneira, eles são totalmente diferentes, dizendo que um dos filhos inclusive, deva ser a semente queimada mencionada no livro, por isso não fecunda. Eu contrariei essa visão inatista dela, e levantei a questão aos colegas que nunca se “cria” uma criança igual a outra, o momento social-político-econômico distingue qualquer sujeito. Mas como não sou mãe, não quis debater a fundo para não criar inimizades, percebi que essa visão do “nascer assim” é muito presente na vida daquelas professoras. Eu também expus minha reflexão acerca do livro, lembro-me que fui questionada por outras professoras, estas ressaltaram que por mais que se tente dar o seu melhor como professor, as dificuldades que nos são delegadas em sala de aula muitas vezes ultrapassam nossos compromissos com esse fazer o melhor, até disseram que ainda sou nova na profissão por isso ainda não desanimei. Permaneci em silêncio, compreendia a posição delas, afinal são gigantescas as dificuldades que encontramos na sala de aula: grande quantidade de alunos, estrutura precária, desvalorização do trabalho docente, e políticas públicas que responsabilizam o professor pelo sucesso ou fracasso dos estudantes brasileiros. A formadora, porém, interveio dizendo que os professores precisam sim comprometer-se com o seu trabalho, muitos obstáculos nos são colocados em sala de aula, mas é com luta, perseverança e crença na construção de uma educação de qualidade que seremos capazes de transformar nossa realidade. Senti-me contemplada nas palavras da formadora, porém, me coloquei no lugar daquelas professoras, que em sua maioria, já lecionavam a quinze anos ou mais, como criticar um pensamento como esse? Várias vivências formadoras decepcionantes essas profissionais passaram, que as fizeram fraquejar e desacreditar, pois afinal somos humanos, e nos cansamos perante as injustiças.

Eu inclusive iniciei esse curso de formação com um pé atrás sobre qual é de fato a alfabetização que um programa em nível federal pretende, num cenário neoliberal, de políticas públicas baseadas na responsabilização do trabalho docente na aprendizagem dos estudantes. Será que esse já era o início de minhas vivências formadoras decepcionantes das quais minhas companheiras passaram? Neste momento, percebi que além da reflexão sobre o ensino da língua escrita aos estudantes, naquele grupo reencontraríamos o entusiasmo para lecionar, não um entusiasmo metafísico, pensado no campo das ideias, mas um entusiasmo histórico dialético, que por ora tem seus altos e tem seus baixos, mas que nunca desiste!

Após esse turbilhão de reflexões, discussões, a formadora, pessoa que ficou responsável por realizar a escrita do registro do encontro anterior, fez sua leitura compartilhando as suas ideias com os professores. Ao final da leitura, realizamos, por livre escolha, a escrita da lista de quem seriam os escritores dos próximos encontros, eu fiquei responsável pela escrita individual do quarto encontro, e da escrita em dupla do décimo oitavo encontro.

A formadora em seguida entregou as pautas, fez a leitura dos objetivos do encontro que se referiam à compreensão da alfabetização na perspectiva do letramento, levando em consideração o que cada aluno sabe a respeito do sistema de escrita e o que eles precisam saber para que avancem, por isso esse encontro também objetivou compreender o instrumento avaliativo como norteador das práticas pedagógicas de alfabetização.

Em seguida, a formadora solicitou que socializássemos a tarefa de casa, que foi a continuação da leitura do texto “Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais” da autora Eliana Borges Correia Albuquerque ((CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS, BRASIL, 2012), e a escrita de memórias do processo de alfabetização.

A formadora deixou livre para que os professores que quisessem ler suas memórias, e estabelecer relações com texto lido o fizessem. Cada professora registrou suas memórias de diferentes maneiras, algumas utilizaram narrativas autobiográficas, outras cartas, outras poesias, mas todas resgataram lembranças que se encontravam no mais interior do seu ser. Achei um pouco repetitivo esse tipo de tarefa visto que já havíamos realizado algo parecido no encontro passado. Eu fiz uma narrativa autobiográfica, em que registrei em primeira pessoa, meu processo de

alfabetização. Lembro que durante a escrita dessas memórias tinha a sensação de que todas aquelas lembranças íntimas, por ora esquecidas, ganharam vida à medida que eu escrevia, a mesma sensação que tenho quando estou registrando esse texto. Como mencionado anteriormente me alfabetizei em casa com a ajuda dos meus pais, quando fui à escola já sabia ler e escrever, tinha várias ideias do que podia ser as classes de primeira série, acreditava que teria livros para ler, gibis, já que em casa esses tipos de materiais eram escassos, entretanto, quando iniciei as aulas as atividades propostas pela minha professora giravam em torno de recorte das letras do alfabeto em revistas ou jornais, para a formação das sílabas. Aquilo era muito chato, e eu não conseguia dar conta de todas aquelas letras para recortar e colar, muitas vezes perdia as letras, e meus pais eram quem me ajudava. Após a socialização de como foi meu processo de alfabetização, estabeleci relações com o texto, assinalando que a prática pedagógica de minha professora estava enraizada nos pressupostos do método sintético de alfabetização que como aponta a autora do texto, parte das partes para o todo. Todas as professoras do curso se alfabetizaram em casa, nenhuma se alfabetizou na escola, e todas sem exceção, compartilharam que as práticas pedagógicas nas quais eram submetidas na escola seguiam os pressupostos do método sintético elencados pela autora. Reportamo-nos então, ao texto e até a discussão do encontro anterior, quanto ao dever da escola em promover a alfabetização dos estudantes, por mais que se fale que a escola deva ser a instituição social responsável por esse fim, o que de fato acontece que os alunos não se alfabetizam nela? Por essa questão trilhamos um árduo debate, os professores do curso apontaram que a escola não consegue cumprir o seu papel de alfabetizar, pois o que lhes falta são melhores infraestruturas, formação e valorização docente, materiais pedagógicos, e eu completei que outra grande questão que se faz necessário repensar é quanto às políticas públicas educacionais que temos hoje, estas que buscam responsabilizar os professores pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, isentando o poder público de suas obrigações quanto à promoção de uma educação de qualidade, sendo meramente de caráter prescritivo de uma educação idealizada pelos governantes e pela classe dominante. As professoras demonstraram apoio às minhas palavras, e reforcei que é nesse contexto que surge essa política de formação continuada de professores

alfabetizadores, o PNAIC, e que por isso eu tinha tanto o pé atrás. A formadora mediu a discussão atribuindo valor a todas as opiniões declaradas.

Após a socialização da tarefa, a formadora solicitou que pegássemos o texto e que discutíssemos a respeito do termo “Educação Inclusiva” que a autora Eliana Borges Correia de Albuquerque (CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS, BRASIL, 2012), citou a partir dos escritos de Rafaela Asfora; Wilma Pastor de Andrade Sousa. De acordo com essas últimas autoras a Educação Inclusiva refere-se a aquela que leva em conta as especificidades de aprendizagem de cada sujeito, especificidades essas marcadas ou por uma necessidade especial, ou simplesmente por uma dificuldade de aprendizagem, assim, de acordo com essas autoras, temos na escola salas de aula eminentemente heterogêneas, no qual a educação inclusiva é o único caminho para que todos os estudantes avancem e a democratização do ensino de fato ocorra.

A formadora nos questionou sobre o que achávamos sobre essa educação inclusiva proposta por essas autoras, recorde-me que o silêncio pairou na sala, pois era sim um texto que buscava questionar o modo homogeneizador como lidávamos com os nossos estudantes em sala. A discussão então girou em torno do que é o diferente em sala de aula, e chegamos à conclusão que todas as crianças são diferentes, que se faz necessário um trabalho específico para cada uma delas. Entretanto, o sistema educacional apresenta muitas dificuldades que de acordo com a visão de algumas professoras impossibilitam o trabalho heterogêneo em sala de aula, no caso específico de nossa rede de ensino municipal de Sumaré, uma das dificuldades citadas por elas dizem respeito às carteiras que comportam quatro alunos, na opinião delas se faz necessário o trabalho com mesas individuais para alfabetização. Ouvindo esta discussão compreendi sim que o sistema educacional possui armadilhas que nos fazem cair no ensino homogeneizador, entretanto, expressei minha opinião que as dificuldades do sistema educacional estão muito além do trocar mesas e cadeiras da sala de aula, que na verdade precisávamos olhar para as políticas públicas educacionais e as políticas de formação de professores, e avaliar se essas também não vão ao encontro da formação e capacitação de professores homogêneos, me referindo nas entrelinhas ao próprio PNAIC. Mediante a essa fala a formadora entreviu, com relação às carteiras, na opinião dela as carteiras que comportam quatro alunos não impossibilita o trabalho

com a heterogeneidade, pelo contrário favorece. Com relação a minha fala ela concordou comigo, mas disse que nós professores devíamos olhar sempre para uma política pública de maneira crítica sim, mas tentando extrair dela o que nos favorece, voltamos a cair na mesma discussão do encontro anterior. Via-me resistente em compreender como seria possível extrair coisas boas de uma política pública com caráter homogeneizador, e acima de tudo neoliberal.

Em seguida a formadora propôs o levantamento dos nossos conhecimentos prévios acerca do que acreditávamos ser necessário ensinar durante o ciclo de alfabetização para a apropriação do sistema de escrita alfabético pelos estudantes. Fizemos um cartaz com uma lista em pequenos grupos, e socializamos em seguida. Nesta lista apareceu o ensino das letras do alfabeto, das sílabas, dos usos sociais da língua escrita, do nome próprio e dos colegas.

Após a socialização, a formadora propôs e fizéssemos a leitura do texto presente no caderno de formação “Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização” escrito também pela autora Eliana Borges Correia Albuquerque (CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS, BRASIL, 2012).. A leitura foi feita de maneira pausada, para que a formadora pudesse explorar o conteúdo presente no texto.

O texto de Eliana Borges Correia Albuquerque, trouxe apontamentos importantes ao professor a respeito do que se deve ensinar no ciclo de alfabetização. Para isso, a autora inicia o texto com um histórico sobre a teoria que buscou rever o processo cognitivo de apropriação do sistema de escrita, a Psicogênese da Língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, construtivistas que por basearem-se nos pressupostos epistemológicos de Piaget, realizaram entrevistas com crianças para saber o que elas sabem com relação à escrita, e observaram certas regularidades entre as crianças mesmo de camadas mais pobres e ricas, por isso, frente a essas regularidades essas pesquisadoras determinaram hipóteses ou fases para cada tipo de produção escrita das crianças, são elas: a escrita pré silábica – na qual a criança ainda não percebe que a escrita representa a fala; escrita silábica – quando a criança percebe que a escrita representa a fala, de modo que a cada sílaba pronunciada na palavra a criança registra uma letra; escrita silábica alfabética – quando a criança começa a compreender que para escrever sons é necessário mais que uma letra, e por isso, ora apresenta uma escrita silábica

ora alfabética; escrita alfabética – esta se refere à escrita das crianças que estabelecem relação grafema-fonema, podendo apresentar trocas de letras na notação de alguns sons, caracterizando problemas de ordem ortográficas.

Para se alcançar a hipótese da escrita alfabética, de acordo com Emília Ferreiro e Ana Teberosky, partindo da visão de Eliana Borges Correia Albuquerque, as crianças necessitam compreender o que de fato a escrita nota, isto é, o que se “grafa”, levando em consideração os sons das partes das palavras, e também os sons menores que as sílabas (fonemas). Isso apenas se faz possível, a partir de propostas pedagógicas que favoreçam a reflexão do sistema de escrita alfabético por meio dos usos sociais da língua escrita.

De acordo com Eliana Borges Correia Albuquerque, o trabalho com usos sociais na língua escrita em sala de aula apenas ganhou força a partir da década de 90, com o conceito de letramento, que Magda Soares descreveu a partir da terminologia inglesa *literacy* que significa estado ou condição que assume aquele que sabe ler e escrever. Na opinião dela, sob visão de Eliana Borges Correia Albuquerque, no Brasil o termo letramento não substitui o termo alfabetização, pois mesmo sem ter domínio da notação gráfica da língua escrita, o sujeito é capaz, mesmo que oralmente, produzir textos seguindo estruturas de gêneros textuais conhecidos por estes fazerem parte de suas vivências sociais.

Assim, de acordo com Eliana Borges Correia Albuquerque, alfabetização então refere-se a técnica de escrita, isto é, o conhecimento de como se escreve determinada palavra, quais letras se usam, e a ordem das letras. Já o letramento, refere-se aos usos sociais da língua escrita. Portanto, está dado o desafio, práticas educativas devem buscar a relação da alfabetização com o letramento.

Eliana Borges Correia Albuquerque assinala a necessidade das práticas educativas se fundamentarem na perspectiva do alfabetizar letrando, pois de acordo com ela a criança necessita conhecer as letras do alfabeto, reconhecer seus sons, sílabas, mas esse ensino deve estar conectado com situações de usos social da língua escrita.

Quanto aos conhecimentos que os estudantes devem ter no ciclo de alfabetização, Eliana Borges Correia Albuquerque aponta que esse caderno de formação traz os direitos de aprendizagem para cada ano do ciclo.

Durante a leitura do texto a formadora realizava pausas para explicar determinado assunto, dentre eles explorou a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky quanto às hipóteses de escrita, na minha opinião “chuva no molhado”, pois a rede municipal de Sumaré utiliza como base teórica os pressupostos construtivistas de alfabetização pautados nas autoras anteriores, e bimestralmente realiza-se avaliações diagnósticas como aquela proposta por Ferreiro e Teberosky, então acreditava que todos professores da rede estavam cansados de ouvir sempre as mesmas coisas. Entretanto, a formadora apresentou *slides* de diagnósticas realizadas por professores da rede municipal de ensino de Sumaré, que não conseguiam identificar a hipótese de escrita da criança, por não saberem realizá-la, muitos não solicitavam que as crianças fizessem a leitura das palavras escritas, e assim impossibilitava o diagnóstico sobre como essa criança compreende a escrita. Confesso que fiquei surpresa, pois tanto se fala da diagnóstica nas coordenações pedagógicas que não acreditava ser possível ter professores com essas dificuldades na rede.

A formadora também buscou explorar o que seria sistema notacional de escrita alfabética, apontando que é o modo de escrita convencional. Disse também que para a criança dominar o sistema de escrita alfabética é necessário que esta compreenda as relações grafema-fonema, entendendo por grafema o modo como se “nota”, se escreve, e os fonemas as partes menores que as sílabas. Todos no curso, até o presente momento, quietos. A formadora perguntou se conseguíamos dar exemplos de fonemas, alguns timidamente surgiram, /k/ |x| /lh/, ela então explicou que fonemas são diferentes de letras, pois por vezes uma mesma letra pode ter vários sons, ou um conjunto de letras pode ter um único som.

Ela disse que saber disso é importante, pois quando a criança vai escrever, poderá cometer erros ortográficos que na verdade refletem o modo como ela pensa a relação grafema-fonema como “galho” para a escrita de galho.

Os professores gostaram de aprender mais sobre essa relação grafema-fonema pois na visão deles possibilita melhores conhecimentos na hora de avaliar uma escrita espontânea na diagnóstica. Eu também concordei com eles, e disse que por vezes rotulamos um tipo de escrita dos alunos sem ao menos compreender o que na verdade ele pensou como escreveu uma palavra de determinada maneira.

Em seguida a formadora nos questionou se é possível existir um sujeito dotado de um nível de letramento sem ter domínio da técnica de escrita, uma professora lembrou o filme Central do Brasil, no qual pessoas que não conheciam a relação grafema fonema para escrita convencional, mas que sabiam a estrutura textual da carta, e ditavam para a escriba. A formadora então questionou que é possível contemplar os dois aspectos (alfabetização e letramento) dentro das práticas educativas, eu disse em minha opinião mais que possível se faz necessário, pois a escola deve parar com visão que dentro da sala de aula os conteúdos devam ser escolarizados, os conteúdos em minha opinião devem ser sócio culturais, e que a escola deve sim ensinar a técnica de escrita mas de modo conectado com o uso social da língua escrita. Ela então nos questionou o como podemos fazer, outra professora por sua vez deu o exemplo que através do trabalho com contos de fadas, podemos explorar o gênero conto e também na escrita dos nomes dos personagens explorar a técnica de escrita.

Após a discussão, a formadora solicitou que nos reuníssemos em pequenos grupos para lermos os quadros dos direitos de aprendizagem para o ensino da língua escrita aos estudantes, e em seguida socializássemos para a turma.

No meu grupo destacamos que os direitos de aprendizagem possuem quatro frentes: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade e Análise linguística (Textualidade, normatividade - Sistema de Escrita Alfabético). Esses direitos estão dispostos em forma de tabela, na qual é registrado os anos do ensino fundamental, e para cada um deste utiliza-se as seguintes siglas: I - direito que deve ser introduzido naquele ano; A – direito que deve ser aprofundado naquele ano; e C – direito que deve ser consolidado naquele ano do ciclo.

A proposta solicitada pela formadora era que analisássemos o quadro de direitos de aprendizagem para o ensino da Língua Portuguesa para estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. Assim no que se referia à frente de trabalholeitura, o meu grupo destacou que nenhum direito deveria ser consolidado no 1º ano do Ensino Fundamental, em sua maioria deveria ser introduzido (I) e aprofundado (A) nesse ano do ciclo de alfabetização. Assinalamos também que nesta frente existe um direito de aprendizagem que não deveria se quer ser introduzido no 1º ano do ciclo: o direito de saber procurar no dicionário o significado das palavras. Os direitos de aprendizagem que devem ser Introduzido e Aprofundados no 1º ano do Ensino

Fundamental referem-se à compreensão de textos a partir da leitura feita pelo professor; localização de informação explícitas no texto lidos por um leitor experiente; apreender assuntos e temas entre as partes do texto lidos por um leitor experiente; leitura autônoma de cantigas, adivinhas, parlendas, textos não-verbais. Já os direitos de aprendizagem que devem ser apenas introduzidos neste ano do ciclo refere-se a leitura autônoma em voz alta; localização de informação explícitas no texto lidos autonomamente; antecipar inferências a cerca do texto que será lido; apreender assuntos e temas entre as partes do texto lido autonomamente; e saber fazer intertextualidade entre os textos.

Com relação à frente Produção de Textos Escritos, o grupo destacou que existem quatro direitos de aprendizagem que não precisam ser introduzidos no primeiro ano do ciclo como: organizar o texto, dividindo em parágrafos e tópicos; pontuar textos favorecendo a compreensão do leitor; revisar autonomamente dos textos durante o processo de escrita retomando as partes já escrita e planejando os trechos seguintes, revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas. Com relação aos direitos que devem ser introduzidos e aprofundados neste ano: planejar a escrita de textos em diferentes gêneros, utilizando vocabulário adequado para cada gênero, sempre retomando as partes já escritas para a escrita dos trechos seguintes, levando em consideração o contexto de circulação que este texto será apresentado, num processo no qual o professor é o escriba. Já com relação aos direitos de aprendizagem que deveriam ser apenas introduzidos neste ano do ciclo, o grupo destacou: o planejamento autônomo da escrita de textos em diferentes gêneros levando consideração o vocabulário adequado para cada gênero, e retomando as partes já escritas para a elaboração dos trechos seguintes.

Já a Oralidade, o grupo observou que existe direito de aprendizagem a ser introduzido, aprofundado e consolidado no primeiro ano do ciclo que trata-se de: valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os na cultura. Nesta frente de trabalho existe direitos de aprendizagem que devem ser introduzidos e aprofundados no primeiro ano do Ensino Fundamental que referem-se a participação em situações de interações em sala de aula, questionando, sugerindo e argumentando com respeito aos turnos de fala, e também analisar criticamente os textos de diferentes gêneros lidos pelo professor. E direitos de aprendizagem que

devem ser introduzidos neste ano do ciclo, no qual deve ser proposto aos estudantes, situações públicas de oralidade como debates, contação de história, produção de textos orais, com o intuito de reconhecer as variedades linguísticas existentes nos gêneros.

Com relação a frente de trabalho de análise linguística, o grupo observou que existem dois quadros, um referente a análise linguística que compete a discursividade, textualidade e normatividade, e outro quadro referente a apropriação do sistema de escrita alfabética. No quadro que compete a análise linguística de discursividade, textualidade e normatividade, alguns direitos de aprendizagem não precisam se quer serem introduzidos no primeiro ano do ensino fundamental, como: o uso adequado de concordância nominal e verbal na produção de textos; o conhecimento das regularidades e irregularidades entre letras e grupos de letras e seu valor sonoro; o uso social do dicionário no que se refere a procura da grafia correta das palavras; e pontuar o texto. Com relação aos direitos que devem ser introduzidos neste ano do ciclo referem-se ao uso adequado da coesão textual durante a produção de texto; conhecer o uso das letras maiúsculas e minúsculas nos textos produzidos; reconhecer as variantes dos suportes de um mesmo gênero textual; e saber segmentar as palavras nos textos. Já os direitos que devem ser introduzidos e aprofundados neste ano do ciclo, o grupo salientou que segundo o documento oficial os estudantes deem compreender a adequação que se faz do texto dependendo do interlocutor no qual o texto se destina; e saber fazer uso das correspondências regulares diretas entre letras e os fonemas (P, B, T, D, F, V). Os direitos que devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados neste ano, segundo o grupo, dizem respeito ao uso e conhecimento de diversos gêneros textuais, bem como seu suporte de circulação social.

Por último, a análise linguística, com foco no sistema de escrita alfabético, o grupo observou que a maioria dos direitos de aprendizagem deveriam ser introduzidos, aprofundados e consolidados no primeiro ano do ciclo, com exceção do uso de diferentes tipos de letras nas escritas de palavras e textos, este que deve ser introduzido neste ano; e reconhecer os diferentes tipos de letras nos textos, bem como, reconhecer o valor sonoro das letras de modo a ler e escrever palavras e textos convencionalmente, respeitando algumas regularidades ortográficas, estes direitos o grupo observou que devem ser introduzidos e aprofundados neste ano do

ensino fundamental. Os outros direitos contidos no quadro devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados neste ano do ciclo de alfabetização, de acordo com o grupo são eles: escrever o nome; reconhecer as letras do alfabeto; diferenciar letras de outros símbolos; conhecer a ordem alfabética e seu uso social; compreender que palavras diferentes podem compartilhar certas letras, respeitando a ordem das letras, no que tange a correspondência do falado ao escrito, reconhecendo inclusive a segmentação oral das sílabas das palavras.

Após toda essa análise, a formadora solicitou que fosse socializado as impressões que tivemos acerca dos direitos de aprendizagem para o primeiro anos do ciclo de alfabetização. Meu grupo iniciou a socialização, apontamos que certos direitos de aprendizagem não deveriam se quer ser introduzidos no primeiro ano do ciclo de alfabetização, o que nos causou muita estranheza, e demos o seguinte exemplo, se estamos em meio a uma leitura em sala de aula, e um do alunos nos questiona, o que seria determinada palavra, não poderemos usar o dicionários, ou se quer falar da existência deste instrumento social de significados de palavras? Pois de acordo com o quadro de direitos, a introdução deste tipo de material, em sala de aula, deve ocorrer a partir do segundo ano do ciclo. A fala do nosso grupo fez com que os demais professores rotulassem esses direitos de aprendizagem como “receita de bolo” para ser um professor alfabetizador, porém, uma receita com lacunas. Essa foi exatamente a mesma sensação que eu tive, direitos de aprendizagem criados sem a participação dos professores brasileiros, de caráter extremamente prescritivo sobre o que se deve ou não ensinar durante o de alfabetização dos sujeitos, a formadora também compartilhou desse nosso sentimento, e disse que não devemos nos ater ao extremo engessamento presente nos direitos de aprendizagem, que devemos extrair deles o que fortalecerá nossos projetos de educação. Outro grupo de professores quiseram socializar a respeito do quadro de análise linguística sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética, segundo o grupo, o quadro, em outras palavras, exigia que ao término do primeiro ano do ensino fundamental, todos os estudantes deveriam ter uma escrita alfabética, o que causou muita polêmica entre os cursistas. Retomaram o discurso presente em documentos oficiais municipais sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos na cidade de Sumaré, que diz que o aluno deveria sair do primeiro ano do ciclo silábico com valor, e isto ia à total contra mão da exigência do pacto. De repente,

todas aquelas discussões sobre a criança e o brincar voltaram a serem discutidas no curso. Na opinião das professoras com essa exigência, os estudantes perderiam a sua infância, pois não teriam tempo para o brincar. Eu, em contrapartida, pensava ser possível sim estabelecer relações entre o brincar e o processo de alfabetização e letramento dos estudantes, porém, não expressei minha opinião, o clima estava tenso, pois a maior parte dos cursistas ali presentes eram professoras com muitos anos de trabalho neste ano escolar, muitas delas anterior a implantação do ensino fundamental de nove anos no município. A formadora interviu nas discussões reforçando que o ideal seria sim, que todos os estudantes concluíssem esse ano do ciclo na hipótese alfabética de escrita, porém confirmou a validade dos documentos oficiais municipais apontando que o estudante deva estar no mínimo silábico com valor sonoro até final do primeiro ano deste ciclo de alfabetização.

Ao final da discussão sobre os direitos de aprendizagem, a formadora passou um vídeo criado pelo CEEL (Centro de Estudo e Ensino de Linguagem) da UFPE (universidade Federal de Pernambuco), em parceria com o Ministério da Educação, chamado de “Leitura e produção de textos na alfabetização”. Este vídeo trouxe experiências pedagógicas de diferentes professoras da região de Recife – PE, com relação ao uso dos gêneros textuais em sala de aula, apresentando inclusive as sequências de atividades adotadas pelas professoras para o ensino de determinado gênero. O vídeo mostrou que não é necessário saber ler e escrever convencionalmente para se produzir textos, e quanto mais cedo for iniciada essas práticas em salas melhor será o desenvolvimento dos estudantes. No vídeo, vimos sequências para o trabalho com os seguintes gêneros: classificados, carta, texto instrucional e contos de mistério, todos eles planejados de modo a contemplar o ensino de um gênero textual social articulado aos conhecimentos linguísticos exigidos por cada gênero.

Após o vídeo a formadora questionou qual o tipo de alfabetização que se encontra subjacente a essas práticas pedagógicas. Um professora disse que refere-se a concepção de alfabetização atrelado ao uso social que deve fazer da escrita em sala de aula, o que realmente condiz com o vídeo. A formadora aprovou a opinião da professora, reforçando que devemos repensar nossas práticas pedagógicas tendo em vista o uso social que fazemos da língua escrita, buscando contemplar, de

maneira articulada, os conhecimentos referentes ao sistema de escrita alfabético, e também os conhecimentos linguísticos específicos de cada gênero textual.

Para finalizar o encontro, a formadora passou as tarefas de casa, para que trouxéssemos no encontro seguinte: comparar o documento municipal oficial expectativas de aprendizagem do município de Sumaré com o quadro de direitos de aprendizagem proposto pelo PNAIC; analisar o livro didático adotado na rede municipal no ano de 2012 estabelecendo relação com os direitos de aprendizagem descritos pelo PNAIC; e sugestão de leitura “As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?”

O terceiro encontro aconteceu no dia **vinte de abril de dois mil de treze**, no período da manhã. A formadora iniciou entregando a pauta do encontro e fazendo a leitura dos objetivos traçados para este momento da formação que trata-se de conceber a alfabetização sob a articulação com o letramento, levando em consideração a perspectiva da Educação Inclusiva, que refere-se a compreensão do sujeito como ser único que deve avançar nas suas concepções sobre o que é a linguagem escrita, sendo dever do professor proporcionar atividades desafiadoras que favoreçam esse avanço, para isso esse encontro também objetiva compreender a instrumento avaliativo como norteador para o planejamento do ensino da língua escrita.

Após a leitura dos objetivos a formadora solicitou à professora que realizou o registro do encontro passado fizesse a leitura do mesmo. Em seguida a formadora conferiu na lista de quem seria o escriba do relato daquele encontro, e realizou a leitura para deleite do livro Viviana a Rainha do Pijama do autor Steve Webb, segundo a formadora com o propósito de divertir. Antes da leitura da história a formadora, nos questionou sobre o que achávamos que a história falaria, e apresentou a biografia do autor da história contida no próprio livro, e disse que esses tipos de interferências antes da leitura faz necessário aos estudantes, pois assim desenvolverão as inferências e leitura e conhecerão um gênero textual diferente dos habituais, o biográfico. Achei muito interessante este modo de apresentação dos livros aos estudantes, realizando inclusive a leitura da biografia do autor, e passei a utiliza-lo na minha sala de aula com os alunos. Este livro conta a história de uma menina que curiosa em saber quais são os pijamas usados pelos animais quando

estes dormem, cria uma festa em sua casa e convida diversos animais da floresta através de cartas para participarem da festa, os animais também respondem as cartas de Viviana, dando a ela pistas de como é o seu pijama. O livro é composto por cartas removíveis, e um colorido impar que cativa à atenção de todos.

Todos os professores adoraram este livro, pois trazia na história gêneros textuais que poderiam ser trabalhados nas aulas. A formadora disse que este livro fazia parte da caixa de livros paradidáticos enviadas pelo governo federal para os municípios que aderiram o PNAIC, porém esse livro chegou somente para as escolas que possuíam terceiros anos do ensino fundamental, como Sumaré o ciclo de alfabetização, em sua maioria, não se organiza dentro da mesma escola, pois o primeiro ano do ensino fundamental alocou-se nas escolas de educação infantil, materiais destinados aos demais anos do ciclo não eram compartilhados por todos da rede.

Em seguida, com o objetivo de retomar o texto “Concepções de alfabetização: que se ensinar no ciclo de alfabetização”, presente na Unidade 1 do caderno de formação (CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS, BRASIL, 2012), a formadora solicitou, que em grupos, registrássemos no papel pardo um quadro com atividade envolvendo de um lado: alfabetização e de outro letramento. Uma dinâmica bem gostosa de fazer, todos do grupo se envolveu e compartilhou sugestões didáticas pedagógicas que conheciam. À medida que registrávamos as propostas de atividades, percebíamos que algumas se enquadravam tanto na alfabetização quanto no letramento, como por exemplo, a escrita e leitura de uma lista de palavras, assim na hora da escrita no quadro do papel pardo, colocamos essa proposta didática no meio da tabela. Com relação as atividade envolvendo somente alfabetização, o grupo elencou no quadro: bingo de letras, de nomes, letras móveis, e etc; com relação ao letramento o grupo citou: análise do texto bem escrito de um determinado gênero que se pretende estudar, produção de textos, revisão e etc.

Terminado a escrita do quadro de sistematização, a formadora solicitou que realizássemos a socialização, e notamos muitas atividades que os outros grupos pesaram se assemelhavam muito com as descritas pelo meu grupo. A formadora disse que as atividades que pensamos realmente são importantes para o desafio do alfabetizar letrando! Portanto, estávamos no caminho certo!

Após, a socialização do quadro, a formadora solicitou que compartilhássemos nossas tarefas de casa, a primeira era estabelecer relações entre o documento oficial do município criado sob inspiração no programa Ler e Escrever, e os direitos de aprendizagem propostos pelo PNAIC, notei que quase todas as expectativas de aprendizagem se relacionavam com os direitos de aprendizagem propostos pelo PNAIC, com exceção da expectativa de aprendizagem que diz sobre a importância do conto, que os direitos de aprendizagem do PNAIC não contemplam. Outro aspecto que difere o documento oficial do município dos direitos de aprendizagem propostos pelo PNAIC é com relação a exigência de que o aluno ao terminar o primeiro ano do ciclo deva estar no mínimo na hipótese de escrita silábica com valor sonoro, já os direitos de aprendizagem do PNAIC apontam a obrigatoriedade de se estar na hipótese alfabética.

Novamente a discussão veio a tona, sobre as mesmas questões já elencadas nos encontros passados, para alguns dos professores, os alunos que chegam a hipótese de escrita alfabética no final do ano primeiro ano do ciclo, pode ter se adiantado demais no seu desenvolvimento, perdendo o seu espaço de brincar. Toda aquela história novamente, que já estava me irritando, não aguentei, e disse que primeiro deveríamos repensar essa concepção de estar ou não pronto para algo, não é o professor que limita o conhecimento a ser ensinado, e o brincar, na minha opinião, não seria terceirizado devido aos planejamentos de alfabetização, tudo poderia ser articulado, é um desafio constante, mas que deve ser tentado. A formadora disse ela concordava com minha opinião, e que agora a alfabetização no primeiro ano do ciclo fazia parte de uma exigência curricular, e que por isso deveríamos repensar nossa prática de ensino. Isso me deixou um pouco angustiada, um currículo que eu não participei da construção, determinando o sujeito que pretendo formar, isso não me soou bem, disse que não concordava com a visão de que deveríamos repensar nossa prática devido às novas exigências curriculares, pois se pensarmos assim nossas escolas sempre estarão a serviço de currículos engessados que buscam a formação do sujeito adaptável ao *status quo*, precisamos repensar nossa prática para a formação de sujeitos transformadores da sociedade, a formadora ainda replicou, dizendo que os currículos são obrigatórios e que devem ser seguidos, pois as avaliações externas cobram estes conhecimentos. Resolvi me calar, sabia que dali não conseguiria mais nada, a visão da escola como preparadora de

sujeitos sociais adaptáveis era bem presente na consciência dela, e acredito que ela possui a visão de que o município de Sumaré necessita se “sair bem” nas avaliações externas, isto é, estar bem ranckiado pois assim para a secretaria de ensino do município isso é sinônimo de sucesso do CEFEMS (Centro de Formação de Educadores Municipais de Sumaré), e os cargos de confiança dos formadores seriam prorrogados.

Em seguida, socializamos a segunda tarefa, que era relacionar uma atividade contida no livro didático escolhido pelo município no ano de 2012: Português; Escrita, Leitura e Oralidade dos autores: Debora Vaz; Elody Nunes; Rosangela Veligiango, da Editora Moderna, São Paulo de 2011, com os direitos de aprendizagem propostos pelo PNAIC. A atividade de produção de uma agenda telefônica dos alunos da sala foi à atividade escolhida por contemplar os direitos da frente de trabalho de leitura, pois possibilita a localização de informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia. Essa mesma atividade pode favorecer o desenvolvimento da frente de trabalho de produção de textos, no que tange ao direito de aprendizagem referente a utilização de vocabulário diversificado e adequado ao gênero e as finalidades propostas. Já com relação a frente de trabalho da oralidade, o trabalho com a agenda possibilita o desenvolvimento do direito de aprendizagem referente a participação de interações orais em sala, questionando, sugerindo e respeitando os turnos da fala, quando questionado o uso social da agenda telefônica, e quais nomes devem compor a mesma. E por fim, pode-se notar que o trabalho com a agenda também favorece a frente de trabalho de análise linguística, do Sistema de Escrita Alfabética, pois os estudantes deverão pôr em cheque seus conhecimentos acerca da ordem alfabética e o reconhecimento dos nomes dos amigos. Sinceramente não me recordo das atividades apresentadas pelos demais professores, pode ser que isso tenha sido apagado de minhas memórias pois, ainda estava digerindo toda aquela discussão acerca das escolas estarem a serviço dos currículos externos.

Após a socialização dos trabalhos a formadora solicitou que fosse feita a leitura compartilhada do texto “Avaliação no ciclo de alfabetização” da autora Eliana Borges Correia de Albuquerque presente na Unidade 1 do caderno de formação (CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS, BRASIL, 2012).

Neste texto, a autora trouxe um panorama histórico de como era as avaliações e as práticas pedagógicas que foram utilizadas antes dos anos 80. Segundo ela, as avaliações serviam apenas para constatar o sucesso ou o fracasso dos estudantes, pois o “erro” não era concebido como processos de pensamento, e sim reflexo de falta de treino e memorização. Eliana Borges Correia de Albuquerque, aponta que a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky surgiram mudanças nas visões de como o sujeito se apropria da língua escrita, o antigo “erro”, na verdade segundo essas pesquisadoras (Ferreiro e Teberosky), refletiam o modo como o estudante compreendia a língua escrita, sendo portanto, o “erro” o melhor meio para que professor pudesse reorientar sua prática pedagógica com intuito de que esse aluno avance na sua concepção de como se escreve. Por este motivo, as avaliações perderam o caráter meramente classificatório e evolutivo, que possuíam anteriormente, avaliar neste cenário, de acordo com Eliana Borges Correia de Albuquerque, é conhecer seus alunos constantemente, com o objetivo de reorientar sua prática pedagógica, tendo em vista sempre o sucesso na aprendizagem de todos os seus estudantes.

O texto traz exemplos de práticas avaliativas em classes de primeiro ano do ensino fundamental da cidade Recife – Pernambuco. A professora da sala é quem faz o relato de como organiza seu material avaliativo, ela faz a sondagem inicial com os estudantes, pedindo para que escrevessem determinadas palavras, ditadas por ela. A partir desta produção, a professora organizou uma tabela com os nomes das crianças e a hipóteses de escrita nas quais se encontravam na sondagem inicial, deixando espaços para as futuras avaliações que ocorriam durante o bimestre. E a partir desta tabela repensava as atividades que seriam propostas para cada aluno, buscando seguir a perspectiva da educação inclusiva. O texto de Eliana Borges Correia de Albuquerque também salienta a importância do trabalho em ciclos, pois um conteúdo as vezes não apropriado no primeiro ano do ciclo, pode ser recuperado nos anos seguintes do ciclo.

Após a leitura do texto, a formadora perguntou o que achamos do texto, uma professora disse que essa rotina de se fazer sondagens com o objetivo de reorientar a prática pedagógica já era habitual para ela, e confesso que para mim também, apenas saberemos o que planejar se soubermos o que nossos estudantes sabem até o presente momento. A formadora nos questionou a respeito do ciclo, pois em

Sumaré a adoção do ciclo de alfabetização, 1º ao 3º ano sem reprovação, havia acontecido naquele ano, e questões polêmicas passavam nas mentes de nós professores. Lembro-me dizer que o discurso sobre ensino por ciclos é muito bonito, entretanto, outras mudanças nas políticas públicas educacionais e estruturais na escola deveriam acontecer pra que esse ciclo de fato pudesse cumprir seu objetivo: não deixar nenhuma criança para trás, como por exemplo: a quantidade de alunos em sala, formação e valorização docente, políticas públicas que não culpabilizam o professor pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, materiais pedagógicos e entre outros; e reforcei que se essas questões não forem revistas não teremos uma progressão em ciclos, e sim uma progressão automática, no qual a criança passará de ano sem saber. Uma professora disse que acabaríamos nos assemelhando a educação pública do estado de São Paulo, alunos no nono ano sem saber ler e escrever, e reforçou ser a favor da retenção dos estudantes. Mas, como essa questão de se adotar ciclo não foi compartilhado com os professores da rede municipal de Sumaré, o nosso gostar ou não gostar fica sempre em segundo plano.

Em seguida, a formadora solicitou que escrevêssemos as nossas impressões acerca da Unidade 1 que se finalizara naquele encontro. Ela entregou uma folha impressa contendo o nome da unidade estudada e linhas para a escrita em próprio punho. Esse material segundo ela seria exigido em todos os últimos encontros de cada unidade, e que também faria parte da coletânea de atividades que validariam nossa bolsa de R\$200,00.

Logo após, a formadora passou a tarefa de casa: leitura do texto “Materiais didáticos no ciclo de alfabetização” (PLANEJAMENTO ESCOLAR: ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, BRASIL, 2012), deveríamos localizar os materiais descritos no texto em nossa escola; a segunda tarefa foi aplicar o instrumento de avaliação que foi enviado pronto pela formadora por e-mail naquela semana e também o preenchimento do quadro de acompanhamento da turma que veio em anexo no caderno de formação da Unidade 1, esta tarefa era para ser entregue no quinto encontro.

O quarto encontro aconteceu no dia **dezoito de maio de dois mil e treze**, no período da manhã. A formadora iniciou o encontro entregando a pauta do dia, e fazendo a leitura dos objetivos do mesmo: aprofundar a compreensão da

alfabetização na perspectiva do letramento, realizando o planejamento das possíveis rotinas pedagógicas para o ensino da língua escrita; e conhecer os materiais didáticos enviados pelo Ministério da educação aos municípios que aderiram o PNAIC e planejar o seu uso em sala de aula.

Em seguida realizou a leitura para deleite do livro “O carteiro chegou” do autor Janet Ahlberg e Allan Ahlberg, que segundo ela o propósito era de divertir. Primeiro nos questionou a respeito do que achávamos que seria contado naquela história, fez a leitura da biografia do autor. Eu já conhecia essa história, havia ouvido pela primeira vez no curso de formação continuada Letra e Vida. Essa história conta a rotina de um carteiro, que entrega correspondências nas casas de personagens renomados dos contos de fadas, desde os Três Ursos de cachinhos Dourados até o Gigante de João e o pé de feijão. As correspondências entregues pelo carteiro eram de diversos gêneros textuais, e se encontravam dispostos no livro em alto relevo, para que o leitor pudesse interagir.

A formadora nos questionou após a leitura sobre o que achamos do livro, algumas professoras comentaram que na opinião delas é um livro muito rico justamente por apresentar uma gama de gêneros textuais que poderiam ser explorados na escola. A formadora concordou com a opinião das professoras e em seguida consultou a lista de quem seria o escriba do registro do dia, e surpresa foi eu! A formadora solicitou que a professora responsável pelo encontro anterior realizasse a leitura de suas impressões a respeito do encontro anterior.

Embora não estivesse na pauta do dia, a formadora solicitou que realizássemos a socialização da tarefa de casa proposta no encontro anterior que era relacionar o texto “Materiais didáticos nos ciclos de alfabetização” das autoras Telma Ferraz Leal e Juliana Melo Lima presente na Unidade 2 do caderno de formação (PLANEJAMENTO ESCOLAR: ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, BRASIL, 2012). Esse texto trouxe informações acerca de materiais didáticos pedagógicos de suma importância para o processo de alfabetização dos estudantes, como livros didáticos e obras complementares (PNLD e PNLD-Obras Complementares), livros literários (PNBE), jogos de alfabetização, livros de apoio teórico para estudo dos docentes (PNBE- do Professor), livros literários para estudantes portadores de necessidades especiais (PNBE- Especial), dicionários (PNLD- Dicionários) e coleção explorando o ensino, destinado ao estudo dos

professores disponível no site no Portal Mec. Analisando todos esses materiais as professoras que pertenciam a minha escola e eu, seis no total, notamos que quase todos esses materiais estavam disponíveis para o nosso acesso na escola, com exceção dos livros literários para crianças com necessidades especiais, as obras complementares de livros didáticos e os dicionários, em questionamento à coordenadora pedagógica da escola, esta alegou desconhecer a vinda desses materiais para nossa instituição. Durante a socialização das demais escolas, percebi que as instituições que atendia somente os ensino fundamental receberam todos os materiais descritos acima. Como nossa escola é na verdade uma instituição de educação infantil que atende somente do 1º ano do ensino fundamental, a vinda de alguns materiais ficou comprometida.

Recordo-me que ao ouvir as apresentações das demais professoras sobre a existência dos materiais didáticos nas escolas, sentia uma angústia, pois para mim esse texto “Materiais didáticos no ciclo de alfabetização” escrito por Telma Ferraz Leal e Juliana de Melo Lima, possuía o objetivo de dizer aos professores que é isso que o governo federal pode oferecer para a alfabetização dos estudantes, o resto é com os professores, como se outras questões de políticas públicas não fossem até mais importantes para o desenvolvimento de uma alfabetização de qualidade, por exemplo: a quantidade de alunos em sala e a valorização profissional docente. Mas não expus meu pensamento aos demais colegas, acho que minha indignação era tanta que preferi absorver isso sozinha, e refletir no como explorar esses materiais didáticos tão vangloriados pelo governo federal a favor DO MEU PROJETO DE SUJEITO ALFABETIZADO! Veio-me o auto questionamento, essa minha ideia pertencia à visão da formadora de “tirar da política pública aquilo que acreditamos” advindo da discussão do primeiro encontro? Naquele momento não consegui encontrar respostas, mas sabia sim que poderia ser uma professora alfabetizadora que iria muito além do cumprimento de metas: alfabetizar todos os estudantes até os oito anos de idade, e que com certeza, o projeto de sujeito alfabetizado do qual compartilho não é o mesmo do que o governo federal estia a bandeira! Ou seja, deram a vassoura para a professora bruxinha voar!

Em seguida, a formadora nos questionou a respeito do por que é importante planejar o ensino de alfabetização. Cada professor deveria colocar num pedaço de sulfite entregue por ela, suas respostas. Recordo-me que iniciei minha justificativa

apontando que a escola é uma instituição social destinada a transmissão de conhecimentos, portanto, possui a intencionalidade do ensino, assim o planejamento de ensino deve levar em conta o que, o como, e o porquê se ensina determinado conteúdo, e todos esses aspectos refletem o modo como o professor concebe o seu estudante e sua sociedade.

Realizamos a leitura das justificativas dos porquês se planeja na alfabetização, e colamos no papel pardo, em seguida a formadora solicitou que realizássemos a leitura em grupo do texto “Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa” (PLANEJAMENTO ESCOLAR: ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, BRASIL, 2012), para verificarmos se na lista que fizemos anteriormente estava completa. Este texto trouxe os possíveis planejamentos na área da alfabetização envolvendo as quatro frentes de trabalho para o alfabetizarletrando, presentes inclusive nos direitos de aprendizagem do PNAIC. Com relação a frente de trabalho de leitura, o texto assinala, que o professor deve ser o exemplo de leitor para seus estudantes, trazendo para a sala de aula textos de usos sociais para serem lidos às crianças, explorando e desenvolvendo nos estudantes as inferências de leitura, a respeito do que acham que o texto vai falar e/ou a função social do texto em questão. Já a frente de produção de texto assinala a importância de se possibilitar aos alunos, mesmo os que ainda não alfabetizados, a posição de produtores de textos, orais, onde o professor é o escriba, ou escritos, onde o estudante faz uso do repertório acerca do gênero textual e do sistema de escrita alfabético que possui para produzir seu texto. Nesta frente os autores buscam diferenciar os tipos de produção de texto existentes, textos de via memória (parlendas, quadrinhas, cantigas) que possui o foco na reflexão do sistema de escrita alfabético; reescrita de um texto conhecido, assim o estudante necessita apenas recuperar as informações do texto já conhecido; e texto de própria autoria, que o estudante faz uso dos conhecimentos linguísticos acerca de determinado gênero textual e pensa no como, e para quem se vai escrever. A frente de oralidade propõe atividades em que o professor direcione debates em sala, apresentação de trabalhos de modo a possibilitar que os estudantes compreendam os momentos de usos da linguagem coloquial e formal nas situações de comunicação, além de aprenderem a respeitar os turnos da fala entre os colegas da sala. E por fim, o texto

quando refere-se a frente de trabalho de análise linguística com foco no sistema de escrita alfabético, sugere atividades em que os alunos devam pôr em cheque seu conhecimento acerca de quais letras usar e a ordem das letras, para a escrita de determinadas palavras, vinculadas ao uso social da língua escrita.

Após a leitura em grupo, a formadora solicitou que apresentássemos as sugestões de atividades para cada tipo de frente de trabalho. Nosso grupo apresentou, mas salientamos que em nenhum momento, na frente de oralidade o aluno foi colocado na situação de recontar algo. Também apontamos que na frente de análise linguística embora o quadro dos direitos de aprendizagem apontasse a necessidade de separar essa frente em duas sub frentes, uma com o olhar sobre textualidade/discursividade, e outra com o foco no sistema de escrita alfabético, o grupo percebeu que esse texto apenas apresentou sugestões de atividades a serem planejadas no campo da análise linguística sobre o sistema de escrita alfabético. A formadora interviu dizendo a opinião dela com relação ao PNAIC, segundo ela os direitos de aprendizagem deste programa possuem lacunas, e que ela não entendia a necessidade de se implantar esse programa, sendo que nossa cidade, Sumaré, já possuía o programa Ler e Escrever do governo do Estado de São Paulo, que na opinião dela era muito mais completo, pois já vinha com as atividades prontas. Não gostei disso, eu achava até aquele o momento o PNAIC com caráter extremamente prescritivo, o Ler e escrever então possuía o caderno do professor e do aluno com até as respirações que o professor deveria ter ao aplicar as atividades propostas por esse programa (metaforicamente falando).

Em seguida, a formadora passou o vídeo “Alfabetização e letramento” criado pelo CEEL (Centro de Estudo em Educação e Linguagem) desenvolvido com UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) em parceria com Ministério da Educação (MEC). O vídeo trouxe reflexões acerca do que é o letramento, destacando que o seu significado limitava-se antes, a caracterização de uma pessoa erudita, mas após os anos 80, foi incluído no significado deste termo o uso social da linguagem escrita pelo sujeito, enfatizando que todos vivem num ambiente letrado, onde a escrita impera com toda a força, por isso todos os sujeitos possuem graus de letramento que mesmo sem dominar as técnicas de escrita (alfabetização) são capazes de realizar leituras em seu meio social. Após a caracterização sobre o que é o letramento, feita por membros do CEEL (Centro de Estudo em Educação e

Linguagem), o vídeo trouxe relatos de professoras da rede pública de ensino de Pernambuco sobre propostas de atividades que desenvolveram com seus alunos envolvendo o ensino de gêneros textuais, foram propostas para o trabalho com gêneros instrucionais (confecção de brinquedo, receita, regras de jogos); gêneros epistolar (carta, convite). A medida que as professoras realizavam os relatos sobre as suas práticas pedagógicas, membros do CEEL (Centro de Estudo em Educação e Linguagem), faziam suas observações a respeito das contribuições destas práticas para o desenvolvimento dos estudantes.

Ao término do vídeo, a formadora nos questionou sobre o que achamos das propostas pedagógicas das professoras, e as opiniões entre nós foram as mais diversas, algumas professoras disseram ser interessantes este modo de trabalho, porém que na realidade se torna difícil execução, pois o tempo em sala de aula é curto, e que elas preferem proporcionar aos seus alunos momentos de recreação. Minha opinião que fiz questão de expor ao grupo, foi que as professoras do vídeo estavam de parabéns, pois tratavam-se as propostas pedagógicas desenvolvidas por elas que estavam enraizadas sobre projetos pedagógicas que possuíam o caráter eminentemente social, e que na minha opinião as atividades de recreação poderiam ocorrer durante a execução desse projeto, fazendo parte do mesmo. A formadora concordou com a minha fala, reforçando a importância de planejarmos nossas aulas atreladas a um projeto pedagógico que aproxime o escolar ao social.

Em seguida a formadora solicitou que em grupo realizássemos um planejamento anual que contemplasse os direitos de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental. O grupo que pertenci foi com os membros da minha escola. Nós pensamos em organizar o planejamento anual por projetos, o do primeiro bimestre seria trabalho com nome, o do segundo bimestre trabalho com animais, terceiro bimestre trabalho com contos de fadas e o quarto bimestre trabalha com brinquedos. A proposta destes projetos é que fossem explorados gêneros textuais diversos durante sua execução, sendo que cada projeto deveria conter todos eixos do quadro de direitos de aprendizagem proposto pelo PNAIC: oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística. Entretanto, o professor poderia organizar, além desses projetos pedagógicos, sequências didáticas para explorar outros conteúdos, e também propostas de atividades diversificadas de acordo com a necessidade de sua turma. A formadora solicitou que realizássemos a socialização,

nosso grupo iniciou a socialização, eu comecei dizendo que acreditava ser estranho criar um planejamento anual sendo que o município não possui o seu próprio currículo! A formadora quis defender dizendo que prefeitura possui diversos projetos de formação de professores que evidenciam a proposta pedagógica do município, eu repliquei dizendo que isso não isenta a obrigatoriedade de se ter um currículo municipal, visto que quando um professor entra na rede municipal de Sumaré, se faz necessário apresentar a este os pressupostos filosóficos, psicológicos e pedagógicos que rede compartilha. A formadora disse que isso acontece pela figura do coordenador pedagógico da escola, eu disse que comigo não foi assim, e os demais professores disseram que com eles também não aconteceu, pois muitos coordenadores não conhecem qual é a proposta pedagógica do município, ficando a cargo dos professores carregar a escola nas costas! A formadora se rendeu, dizendo que infelizmente isso acontece! Eu retomei minha fala dizendo que apesar de não ter um currículo municipal, o nosso grupo pensou na proposta de um planejamento anual, envolvendo projetos didáticos, sequências didáticas e atividades diversificadas. Os demais grupos pensaram em propostas parecidas.

A finalização do encontro se deu com a proposta de uma tarefa domiciliar: leitura do texto “A organização do trabalho pedagógico” que foi encaminhado pela formadora por e-mail, devendo trazer no sábado seguinte uma questão para a discussão em grupo sobre texto. E para critério de conhecimento, a formadora também solicitou que lêssemos em casa o quadro de direitos de aprendizagem para História no ciclo de alfabetização também presente no caderno de formação (PLANEJAMENTO ESCOLAR: ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, BRASIL, 2012).

O quinto encontro também aconteceu no dia **dezoito de maio de dois mil e treze**, no período da tarde, das 13h às 17h. A formadora iniciou este encontro com a entrega da pauta contendo os objetivos do encontro, bem como, os encaminhamentos que foram dados para este momento de formação continuada. Os objetivos deste encontro foram: compreender a importância da relação alfabetização e letramento nas propostas pedagógicas escolares, e a importância do planejamento do professor sobre atividades que busquem essa articulação.

Em seguida a formadora realizou a leitura para deleite do livro *Que História é essa? Novas histórias e adivinhações com personagens de contos antigos*, do autor Flavio de Souza. Este livro traz diversas histórias narradas a partir de personagens secundários dos contos de fadas, e incita no decorrer da história que leitor adivinhe qual conto de fadas tal história se refere. A história escolhida pela formadora foi narrada pelo ratinho existente no conto da Cinderela. Foi possível descobrir a qual conto pertencia o personagem através das descrições feitas pelo mesmo. Ao término da leitura desta história a formadora questionou sobre a possibilidade de trabalho em sala de aula, uma professora salientou ser interessante o trabalho com esse tipo de narrativa desde que os estudantes saibam antes os contos de fadas para que estabeleçam relação entre o conto original e o texto de Flavio de Souza. A formadora confirmou a opinião da professora. Após foi lido a biografia do autor.

No momento seguinte, formadora solicitou que nos organizássemos em pequenos grupos para discutirmos os resultados obtidos com o instrumento avaliativo com o intuito de repensar a nossa prática pedagógica, e planejar atividades para fazer com os alunos avancem nas dificuldades identificadas. Eu estava acostumada a apenas realizar com o alunos a diagnóstica de hipóteses de escrita, onde solicitava que eles escrevessem uma lista de palavras de um mesmo campo semântico (polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba) ditadas por mim. Mas a avaliação elaborada pelos formadores do CEFEMS buscou complementar a avaliação de escrita que realizávamos com os alunos, partindo do princípio de que não basta sabermos a hipótese de escrita que o estudante se encontra, é necessário saber o que ele sabe sobre a linguagem escrita por isso se faz necessário uma avaliação mais completa. A avaliação era composta de 8 atividades com objetivos específicos para cada uma:

Atividade 1 Escrita do nome da forma que a criança souber sem apoio de crachá.

Atividades 2 Escrita das letras do alfabeto ditadas pelo professor.

Atividade 3 Identificação das letras do alfabeto

Atividade 4 Diferenciação entre letras e números

Atividade 5 Escrita de lista de palavras-Material escolar- na folha de sulfite em branco, seguindo a ordem: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba.

Atividade 6 Leitura de palavras estabelecendo relação entre imagem e escrita de palavra. (leitura feita pelo aluno)

Atividade 7 Identificação da finalidade do texto com apoio das características gráficas do gênero e reconhecimento do assunto do texto. Leitura feita pelo aluno, ou caso o aluno não leia o texto com autonomia, o professor deve garantir a leitura para a atividade de compreensão.

Atividade 8: produção de texto- escrita coletiva de um texto pautando no gênero textual determinado. O professor deveria ser o escriba.

Realizei essa diagnóstica individualmente com os estudantes (exceto a produção de texto), deu muito trabalho! Mas eu gostei do resultado, pois consegui mapear a sala conhecendo de fato o que cada aluno sabe e o que precisa aprender para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Com certeza esse tipo de avaliação permanecerá em minha prática pedagógica!

No nosso grupo diagnosticamos que o instrumento avaliativo evidenciou que a grande dificuldade dos nossos alunos estavam no reconhecimento das letras do alfabeto, por isso discutimos propostas de atividades que auxiliassem nossos alunos neste tipo de dificuldade como: bingo de letras, nome oculto, bingo de nomes, letras do nomes e ordem alfabética.

Realizamos a socialização entre os grupos, e descobrimos que a dificuldade de todos os alunos das professoras do curso eram o reconhecimento das letras do alfabeto.

As propostas de atividades para o trabalho com as letras do alfabeto foram diferenciadas entre os grupos, o que contribuiu para todos do curso na ampliação do leque de propostas de atividades envolvendo as letras do alfabeto. Destaco a proposta para o trabalho com a organização de palavras na ordem alfabética socializada por um grupo de professoras, eu não conseguia entender como organizar as palavras em ordem alfabética poderia proporcionar aos meus alunos o conhecimento das letras, e após a explicação das professoras compreendi que para os alunos descobrirem a forma de organizar as palavras estes deverão reportar-se aos nomes das letras e a ordem alfabética. Hoje essa proposta pedagógica faz parte do ser profissional.

Em seguida, a formadora propôs que discutíssemos sobre o porquê é importante ter rotina e o que se deve contemplar em uma rotina de alfabetização. Eu

disse que a rotina é importante para que tanto os alunos quanto a professora compreendam o seu dia-a-dia, e que no ciclo de alfabetização a rotina deve possuir atividades envolvendo tanto o letramento quanto a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.

A formadora solicitou fizessemos a leitura compartilhada, onde cada cursista lia um pedaço do texto: “As rotinas da escola e da sala de aula referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador”, presente no material de formação, escrito pelas autoras Andréa Tereza Brito Ferreira e Eliana Borges Correia de Albuquerque (PLANEJAMENTO ESCOLAR: ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, BRASIL, 2012)

Esse texto traz a história do conceito de rotina e planejamento dentro do espaço escolar, segundo essas autoras a sistematização da prática pedagógica através da criação do planejamento de ensino iniciou-se com o advento do racionalismo, inspirado na teoria comportamentalista de aprendizagem, onde se o professor e os alunos executarem várias vezes os mesmos passos a aprendizagem se tornaria eficiente. Porém, com o “boom” da teoria construtivista mal interpretada pelas escolas, a preocupação com o planejamento educacional passou a se tornar inexistente, pois acreditava-se que a aprendizagem deveria apenas partir de situações espontâneas no universo escolar. Segundo essas autoras, foi com o sócio interacionismo que se tornou possível a reinterpretção da importância de se planejar as aulas, pois o professor deve possuir a intencionalidade do ensino. Mas, diferente do que se propunha na teoria comportamentalista (repetir várias vezes para se aprender), o planejamento educacional e a rotina pedagógica devem estar a serviço da possibilidade de reflexão dos docentes para que planejem atividades que façam seus alunos avançarem em suas dificuldades. Por isso, segundo essas autoras se torna necessário de antemão que o professor conheça seus alunos, isto é, que conheça o nível de conhecimento que seus alunos já possuem, e o que ainda precisam saber. É por meio do planejamento e pela rotina pedagógica em sala, traçada pela professor, e compreendida pelos estudantes, que o avanço no saber poderá acontecer.

As autoras trazem relatos de uma professora da rede pública de Recife que organiza sua rotina pedagógica na classe de 1º ano do Ensino Fundamental, levando em conta o trabalho com sequências didáticas, projetos didáticos e

atividades permanentes. De acordo com o relato dessa professora, apenas após a realização da avaliação diagnóstica da turma é que se torna possível a elaboração da rotina pedagógica, envolvendo propostas pedagógicas permanentes, aquelas que devem ser realizadas todos os dias, como leitura para deleite e atividades de reflexão sobre o código de escrita; a elaboração de sequências didáticas que focam em propostas pedagógicas para se trabalhar um conteúdo mais sistematicamente de maneira articulada; e a elaboração dos projetos pedagógicos que possuem uma abordagem interdisciplinar, onde a professora pode inclusive interligar outros materiais pedagógicos, como livros didáticos e jogos, aos encaminhamentos que serão dados no projeto.

Após a leitura do texto, a formadora solicitou que nós nos organizássemos em pequenos grupos a fim de discutir a proposta de planejamento semanal da professora Ana Cristina presente no texto lido, com o intuito de modificá-lo e ou complementá-lo. Em nosso grupo percebemos que muitas atividades presentes na rotina de Ana Cristina fazem parte da nossa vivência diária. Entretanto, percebemos também, que na rotina de Ana Cristina, a oralidade é contemplada apenas um dia na semana (segunda-feira) o que é achamos ser insuficiente, já que de acordo com o quadro de direitos de aprendizagem, maior parte das especificidades do eixo oralidade deve ser consolidado no 1º ano do Ensino Fundamental. Nosso grupo sugeriu que a oralidade acontecesse diariamente durante a leitura para deleite, assim a professora poderia explorar a oralidade por meio do levantamento prévio dos alunos frente a história lida, fazendo inferências de leitura quanto ao gênero textual e também sobre o que acharam da história lida pela professora. O grupo observou que a professora Ana Cristina utiliza uma variedade de materiais, que estão nas nossas escolas inclusive, e que o seu planejamento objetiva o avanço das crianças na perspectiva da alfabetização e do letramento.

A formadora em seguida solicitou que socializássemos as nossas discussões. O primeiro grupo que apresentou disse que a rotina estava bem organizada e que o grupo não mudaria absolutamente nada. O segundo grupo também disse mesma coisa. O nosso, todavia, assinalou essa crítica propondo uma sugestão para a professora Ana Cristina. A formadora, entretanto, disse ser muito válida nossa sugestão mas que não sabemos de fato como a professora encaminhava a leitura para deleite, e poderia ser que ela realizava esses tipos de intervenções para o

desenvolvimento da oralidade. Uma integrante do nosso grupo destacou que analisamos de acordo com o que estava escrito.

Na hora das discussões, na minha opinião, um sentimento de culpabilização do professor passou a ser liderado pela formadora, pois a todo momento ela reforçava que as escolas possuem materiais e por consequência condições para desenvolvemos um bom trabalho, aquilo ardia no meu coração, pois via nos rostos dos professores que eles estavam comprando essa ideia E não resisti, e disse que até poderíamos ter materiais pedagógicos para o trabalho, mas e a nossa quantidade de aluno em sala? Em nenhum momento é discutido a possibilidade de diminuir a quantidade de alunos em sala para um trabalho melhor, garantindo uma qualidade de vida para os professores! Os professores passaram a fazer afirmações com os rostos pela minha fala, e a formadora finalizou dizendo que eu tinha razão.

No último momento do encontro, a formadora explicou a tarefa de casa, que foi o planejamento e a aplicação de atividades que pudessem contribuir para sanar as dificuldades identificadas pelas diagnósticas, a ser entregues no encontro seguinte. Ela entregou uma folha com a proposta de organização do planejamento da atividade, com espaços para ser preenchidos contendo: Tipos de atividade; Tipo de agrupamento; Objetivos; A proposta da atividade deverá garantir; Desenvolvimento da atividade/ procedimentos; Registro reflexivo; Deveríamos também anexar a este planejamento a atividade de pelo menos dois alunos da turma.

No dia **quinze de junho de dois mil e treze**, ocorreu o sexto encontro que se referia unidade 3 do curso, cujo o objetivo era compreender as contribuições da teoria da psicogênese da língua escrita na concepção que o sistema de escrita alfabético e sistema de noção e não um código, relacionando aos materiais disponibilizados pelo MEC.

A formadora entregou a pauta e em seguida iniciou a leitura para deleite com o propósito de refletir do livro João esperto, leva o presente certo dos autores Candece Fleming e G. Brian Karas. A formadora nos questionou sobre o que achávamos quealaria a história e leu a biografia do autor. Com essa história que um menino chamado João Esperto foi convidado para a festa da princesa e não tinha dinheiro para comprar presente. A história narra sobre o bolo assado que ele fez para a princesa aniversariante e os possíveis imprevistos ocorridos no caminho

até o castelo, que fizeram com que o pequeno João chegasse à frente da princesa somente com a história de sua aventura para contar, que por sinal encantou e divertiu a princesa.

Após a leitura da história, a formadora perguntou o que achamos da história, algumas professoras disseram ser divertida e que as crianças iriam adorar ouvi-la.

Em seguida, a formadora solicitou que eu lesse o registro do encontro anterior, e em seguida consultou a lista para ver quem seria o escriba deste encontro.

Depois, formadora solicitou que socializássemos as propostas de intervenção que aplicamos com nossos estudantes sobre as dificuldades apresentadas por eles na avaliação diagnóstica. Como os alunos da minha escola apresentaram dificuldades no reconhecimento de letras, o grupo de professores da minha escola e eu, organizamos o planejamento e aplicação das seguintes atividades: Bingo de letras contido no livro didático, e a atividade do nome oculto.

A primeira atividade foi realizada individualmente pelos estudantes, com o objetivo de identificar, nomear traçar as letras do alfabeto fora da ordem. A proposta dessa atividade era garantir que as crianças se apropriassem das letras visualizando-as, ouvindo seus respectivos nomes e identificando-as na cartela do livro didático. Assim na sala de aula, li a proposta da atividade para os alunos que estava no livro didático: “escolher 15 letras e escrever na cartela”, pedi que observassem as letras do alfabeto expostas na sala para que pudessem escrever. Em seguida, peguei o pote de letras móveis expliquei que eu ia tirar uma letra de cada vez e que eles teriam que pintar na cartela as letras que eu ditasse, quem completasse a cartela primeiro ganharia um bexiga. No registro reflexivo do planejamento, escrevi que os alunos amaram a atividade, principalmente pelo desafio que a competição propõe, mas sempre deixo claro que todos ganham com esse atividade, isto é, através da atenção e da participação, ganham aprendizado. E no final todos ganharam a bexiga!

A segunda atividade: Nome oculto, foi desenvolvida coletivamente com os estudantes, e possuía o objetivo de favorecer aos mesmos o reconhecimento das letras do alfabeto, fora da ordem convencional. Assim, esta proposta visou garantir que as crianças reconhecessem as letras do alfabeto sabendo nomeá-las. Para a aplicação desta atividade utilizei os crachás dos alunos, escondendo com um papel

a letra inicial, e perguntava a eles que letra era aquela, e alguns diziam, e continuava questionando, qual aluno da sala iniciava com aquela letra, e alguns diziam. Fiz a mesma coisa com a segunda letra, e depois com as demais até finalizar o nome. No registro reflexivo escrevi que a atividade foi bastante produtiva e que havia se tornado parte da rotina diária de nossa turma, pois além de favorecer o reconhecimento das letras percebi que esta atividade também era importante para o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, pois quando eu perguntava para elas qual letra elas achavam que viria em seguida, necessitavam fazer uso da consciência fonológica para responder minhas perguntas.

A atividade de bingo eu já utilizava em sala, mas do nome oculto não a realizava com muita frequência, daquele dia em diante passei a utilizá-la diariamente nos momentos de chamadinha.

As professoras da minha escola e eu, realizamos o planejamento das atividades durante a coordenação pedagógica de nossa escola, entretanto, o registro reflexivo foi realizado individualmente, pois cada professora teve suas próprias impressões sobre o sucesso ou fracasso das atividades planejadas.

Durante a socialização, pude perceber uma gama de propostas pedagógicas diferenciadas para ensino das letras do alfabeto de maneira significativa e contextualizada.

A formadora gostou bastante das propostas apresentadas, recolheu nossos planejamentos de atividades, pois estes faziam parte do processo avaliativo do curso que computavam no recebimento da bolsa de estudos.

Em seguida, a formadora propôs que refletíssemos e discutíssemos sobre a diferença entre um sistema notacional e código. Recordo-me que o silêncio pairou na sala, ninguém queria se atrever em responder, mas eu arrisquei, não sabia ao certo como explicar, me lembrava de uma discussão que já tivemos no curso, e disse que a escrita é um sistema notacional, pois representa a fala, com variações em seu fonema, já o código é bem definido e livre de variações. Não sabia ao certo se era isso mesmo, na verdade acho que fiquei ainda mais confusa, pois ao passo que falava isso para o grupo, me via lembrando minhas próprias falas sobre “código escrito” quando me referindo à escrita.

A formadora não interviu no meu raciocínio e solicitou que fizéssemos a leitura em voz alta do texto “A escrita alfabética: por que é um sistema notacional e

não um código? Como as crianças dela ser apropriam?, dos autores Artur Gomes de Moraes e Tania Maria S.B. Rios Lite, presente no caderno de formação (A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA, BRASIL, 2012).

Esse texto trouxe contribuições importantes para o repensar sobre o sistema de escrita alfabético (SEA), no que tange a compreensão de que de fato este trata-se de um sistema notacional, pois o nosso sistema de escrita alfabético é bastante complexo, onde uma mesma letra pode representar inúmeros tipos de sons. Nesse sentido, para os autores deste texto, o SEA não pode ser considerado um código, pois este pressupõe algo imutável, sem variações o que não condiz com o nosso sistema de escrita alfabético. Durante a leitura, percebi que eu estava certa!

O texto também explorou as contribuições da teoria da Psicogênese da Língua escrita, proposta por Emília Ferreiro, destacando a importância de se conhecer os níveis de escrita estudados por ela (pré silábico; silábico, silábico alfabético e alfabético), deixando claro que pelos estudos de Ferreiro, realmente o sistema de escrita alfabético é um sistema notacional que letras iguais podem corresponder a fonemas diferentes.

Após a leitura, a formadora solicitou que nos organizássemos em grupo e discutíssemos o texto levando as partes importantes que comprovassem o porque os sistema de escrita alfabético é na verdade um sistema notacional e não um código.

O meu grupo era composto pelas professoras da minha escola, discutimos especialmente sobre o nosso discurso, pois muitas vezes nos pegamos falando sobre código escrito, se referindo à língua escrita, e não nos damos conta que por trás dessa concepção de escrita como código perpassa uma visão de que ler e escrever é simplesmente codificar e decodificar.

Em seguida, a formadora solicitou que socializássemos nossa discussões. Recordo ter ficado bem perplexa comigo mesma, pois desconhecia o sentido da expressão código escrito, que utilizava tão corriqueiramente, que não prestei atenção a socialização dos grupos.

Depois, a formadora trouxe a caixa de jogos de alfabetização desenvolvida pelo CEEL (Centro de Estudo em Educação e Linguagem) da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) em parceria com o MEC, e que foram distribuídas nas

escolas. A proposta era que escolhêssemos um jogo da caixa e analisássemos quais conhecimentos poderiam ser explorados com ele.

O nosso grupo escolheu o jogo de bingo de letra inicial, e destacamos que esse jogo possibilita aos estudantes o aumento do repertório de letras, conhecimento primordial para o aprendizado do sistema de escrita alfabético. Acredito que nosso grupo escolheu esse jogo, pois estávamos desesperados como resultado das nossas salas no reconhecimento das letras do alfabeto.

A caixa é composta por dez jogos que visam promover a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, são eles: dado sonoro, bingo de letra inicial, mais uma, caça a rima, quem escreve sou eu, batalha de palavras, palavra dentro de palavra, bingo dos sons e trinca mágica.

Em seguida solicitou que assistíssemos ao vídeo: “Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética” produzido pelo CEEL (Centro de Estudos e ensino de Língua) da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) em parceria com o MEC.

O vídeo trouxe reflexões acerca da apropriação do sistema de escrita alfabético pelas crianças, concebendo-o como um sistema notacional de escrita. Práticas pedagógicas voltadas para o ensino sistemático da escrita foram evidenciadas neste vídeo, trazendo relatos de professores que desempenham seu trabalho de professor alfabetizador em sala. As práticas pedagógicas relatadas pelas professoras propunham o entrelaçamento entre a alfabetização e o letramento, fazendo com que os alunos vivenciassem de fato tanto a reflexão do sistema notacional de escrita quanto o uso social da mesma. É válido salientar, que as interferências pedagógicas da professora durante o processo de reflexão dos alunos na escrita foram primordiais para o aprendizado dos mesmos.

Ao término do vídeo, a formadora solicitou que discutíssemos quais práticas pedagógicas utilizadas pela professora se faziam presentes na nossa sala de aula. Oralmente, eu disse que buscava realizar práticas de ensino semelhantes em sala, buscando garantir aos alunos a oportunidade de executar atividades de maneira possível e desafiadora. Mas uma das práticas pedagógicas do vídeo me intrigou, pois não entendi o seu significado, (e na verdade ainda não entendo): a professora escrevia na lousa uma palavra presente no poema escrito num cartaz e o aluno deveria localizá-la no mesmo e sublinhando-a com uma caneta. Minha crítica a esse

tipo de atividade, é que ela não promove reflexão sobre a escrita, visto que a palavra já está pronta e o aluno deve apenas localizá-la. Expressei minha opinião à formadora que concordou comigo.

O encontro já estava acabando e a hora do almoço se aproximava, por isso, a formadora finalizou o encontro explicando a tarefa de casa: planejar e aplicar em sala de aula uma atividade fundada na concepção de escrita alfabética utilizando jogos, para ser entregue no dia 29/06 (próximo encontro), e realizar a leitura do texto “A reinvenção da alfabetização” da Magda Soares que foi encaminhado por e-mail pela formadora.

O sétimo encontro ocorreu no dia **quinze de junho de dois mil e treze**, no período da tarde, referente a unidade três do curso. Possuía como objetivo compreender o sistema de escrita alfabético como um sistema notacional, relacionando as contribuições da psicogênese da língua escrita para a organização do trabalho pedagógico em sala, levando em conta os materiais disponibilizados pelo MEC.

A formadora iniciou o encontro com a leitura deleite do livro *Mania de Explicação* da autora Adriana Falcão, que segundo a formadora possuía o propósito de refletir. Esse livro conta a história de uma menina que queria compreender os sentimentos de maneira mais concreta, por isso buscava relacioná-las a situações de vivências diárias. A formadora nos questionou sobre o que achamos da história, algumas professoras disseram ser interessantes.

Em seguida, a formadora entregou a pauta do encontro, leu os objetivos do mesmo, e consultou lista do escriba.

Logo após, propôs que refletíssemos sobre o que é consciência fonológica, e quais habilidades da consciência fonológica são importantes para o ensino do sistema de escrita alfabética, a partir da leitura do texto “O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?”, dos autores Tania Maria S.B. Rios Leite e Arthur Gomes de Marais (*A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA, BRASIL, 2012*). Este texto trouxe contribuições para a reflexão sobre o que é a consciência fonológica e a sua importância para o planejamento pedagógicos das atividades, pois esse conhecimento diz respeito ao valor sonoro dos fonemas com sua relação

gráfica, isto é, a escrita de uma determinada palavra apenas acontece quando o sujeito, fazendo uso de sua consciência fonológica, reconhece a relação grafofônica da escrita da palavra. O texto reafirma a obrigatoriedade do 1º ano do Ensino Fundamental em fazer com que os alunos alcancem a hipótese alfabética de escrita. Mas diferencia a hipótese alfabética do sujeito alfabetizado, para os autores saber fazer uso da relação grafema-fonema não confere ao sujeito *status* de alfabetizado, para eles o sujeito é alfabetizado quando saber fazer o uso social da escrita em diferentes contextos.

Após a leitura, a formadora sugeriu que respondêssemos em grupo as questões anteriormente problematizadas por ela: o que é consciência fonológica, e quais habilidades da consciência fonológica são importantes para o ensino do sistema de escrita alfabética, para depois socializar.

O meu grupo respondeu as questões fundamentando-se no texto lido, atribuindo grande importância para a compreensão da consciência fonológica enquanto ferramenta para a elaboração do planejamento na sala de aula. Ressaltamos a necessidade de se realizar com frequência avaliações diagnósticas para que de fato se possa compreender qual domínio da consciência fonológica os estudantes possuem, e o que ainda precisam saber.

Após a discussão em grupo, a formadora solicitou que socializássemos. A apresentação do nosso grupo foi liderada por uma professora da minha escola que realizou os apontamentos que fizemos, inclusive a crítica sobre a atividade da professora, pois na nossa concepção uma das atividades desenvolvidas pela professora não trazia reflexão sobre a escrita, já que o aluno deveria apenas comparar a escrita do cartaz com a da professora. A formadora concordou com a nossa explicação.

Os demais grupos também destacaram a importância da consciência fonológica para a apropriação do sistema de escrita alfabética, e para o planejamento das propostas pedagógicas em sala.

Em seguida, a formadora solicitou que fizéssemos a leitura do relato da professora Suzane presente na seção compartilhando do caderno de formação (A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA, BRASIL, 2012). Lá encontra-se registrado relatos das práticas pedagógicas dessa professora, que busca realizar um planejamento interligando a alfabetização e o letramento a partir

de textos sócio culturais reais, promovendo a reflexão da consciência fonológica dos estudantes. Ela utiliza como materiais pedagógicos tanto os distribuídos pelo MEC (Livro Didático, jogos de alfabetização e livros paradidáticos).

Após a leitura dos relatos deveríamos em grupo, opinar sobre as práticas pedagógicas desta professora. O nosso grupo, achou bem interessante o modo articulador da professora que contemplou em seu planejamento de aulas tanto os materiais pedagógicos desenvolvidos pelo MEC, quanto as atividades elaboradas por ela, entretanto, com algumas ressalvas, na compreensão do grupo atividades de caça palavras apenas é desafiadora para alunos que já sabem ler e escrever, percebemos pelos relatos, que nem todos os alunos desta turma são alfabéticos, nesse sentido, o grupo acredita que a professora deveria pensar numa possibilidade de variação desta atividade, para que esta de fato se torne uma atividade desafiadora, para todos visto que para as crianças não alfabéticas, um caça palavra servirá puro e exclusivamente como uma atividade de comparação da escrita pronta, e não para o desenvolvimento da consciência fonológica. Outro aspecto levantado pelo grupo, foi com relação aos alunos especiais, muito se falou nos últimos textos dos materiais tão vangloriados pelo MEC, entretanto, e os materiais pedagógicos para os alunos especiais?

Essas foram as observações levantadas pelo grupo que posteriormente foram socializadas com a turma. Sobre a nossa opinião contrária ao uso do caça palavras com alunos não alfabéticos, a formadora entrevistou dizendo que na opinião dela não é uma atividade desafiadora para todos. Já com relação aos materiais oficiais do MEC não possuírem a variação para as crianças especiais polemizou o encontro, todos os demais professores também questionaram essa postura de se ter apenas materiais para os alunos “normais”, indagaram a possibilidade da caixa de jogos virem com o braile, para que as crianças portadoras de deficiência visual pudessem brincar também. A grande crítica que ficou no ar, foi que esse programa prevê uma alfabetização como direito de todos, sob a óptica de um discurso de educação inclusiva, que no entanto, deixou de lado os alunos especiais, transferindo ao professor a obrigação de rever os materiais prontos para adaptá-los as necessidades físicas de seus alunos. E foi aquela confusão, toda angústia de vivências profissionais desse aspecto foram desengasgadas pelos professores!

Em seguida, com o intuito de favorecer a execução da tarefa de casa sobre a leitura do texto de Magda Soares “A reinvenção da alfabetização”, a formadora solicitou que realizássemos a reflexão coletiva a partir deste título, avaliando o que Magda Soares propõe. Como eu já conhecia os escritos de Soares, destaquei ao grupo que esta autora pensa a alfabetização como um processo que deve estar atrelado aos usos sociais da escrita, e não somete ao ensino da técnica da escrita.

A formadora então reforçou minha fala e finalizou o encontro solicitando que realizássemos com os alunos a avaliação diagnóstica que foi encaminhada por e-mail e preenchêssemos o quadro de acompanhamento da turma para a discussão no dia vinte nove de junho de dois mil e treze. Também foi solicitado pela formadora leitura do texto “Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças” presentes no caderno de formação” da unidade 4 (LUDICIDADE NA SALA DE AULA, BRASIL, 2012)

No dia **vinte e nove de junho de dois mil e treze**, ocorreu o oitavo encontro, referente a unidade quatro do curso, que possuía como objetivo a compreensão da importância de jogos e brincadeiras estarem presentes na rotina diária dos professores, bem como, a importância da organização da turma em agrupamentos intencionais para o alcance dos objetivos pretendidos.

Como estávamos atrasados nos conteúdos do curso, neste dia realizamos três encontros! A formadora enxugou o conteúdo para darmos conta, mas mesmo assim foi bastante desgastante!

A formadora iniciou o encontro realizando a leitura para deleite do livro Uma cor, duas cores, todas elas da autora Laura Beatriz Lalau, entretanto, utilizando uma estratégia bastante interessante, ela entregou uma bexiga para cada um de cores diferentes, dentro de cada uma havia o nome de uma cor. Pediu que enchêssemos e que fossemos estourando uma por vez e ela foi lendo o significado de cada uma, pediu apenas que a cor branca ficasse por último, pois, a leitura da mesma seria para realizar o fechamento da história, as outras cores poderiam ser lidas aleatoriamente. Percebemos como as cores fazem parte do nosso dia a dia. Em seguida, ouvimos a leitura da pauta do encontro e logo após a leitura do relato do encontro anterior.

A formadora logo após consultou a lista dos escribas do encontro, e solicitou a socialização entrega das tarefas de casa.

A primeira a tarefa socializada foi sobre o planejamento de atividades envolvendo a reflexão do sistema de escrita alfabético. As professoras da minha escola e eu realizamos o planejamento de atividades de leitura e escrita; a primeira de leitura, foi realizada por alunos agrupados em duplas seguindo as hipóteses silábico alfabético com silábico com valor; silábico com valor com silábico sem valor; silábico com valor com pré silábico; o objetivo desta atividade era que alunos tentassem ler antes de saberem sem ler convencionalmente, utilizando o seu conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras e fazendo uso das estratégias de leitura para descobrir o que está escrito. Por isso, essa atividade visava garantir que as crianças fizessem uso do seu valor sonoro convencional das letras para descobrirem o nome dos brinquedos refletindo sobre as escritas dos mesmos. Assim, o encaminhamento que dei durante a atividade foi escolhê-la no livro “ler e escrever”, presente na página 141, entregando apenas um livro por agrupamento. Os alunos deveriam ligar o brinquedo ao seu nome correspondente. Como registro reflexivo, escrevi no meu planejamento que a atividade trouxe aos alunos desafios possíveis para execução, e através da minha mediação e intervenção alguns alunos que apresentaram dificuldades, nas palavras pipa e pião pois estas possuem o mesmo som inicial, foram colocadas a refletir sendo questionados por mim sobre o som final de cada uma, assim perceberam que PIPA termina com A e PIÃO termina com O, essas intervenções foram necessárias pois estes alunos estavam na hipótese silábica com valor sonoro.

A segunda atividade aplicada trata-se uma atividade de escrita com letras móveis, os alunos foram agrupados em duplas seguindo as hipóteses silábico alfabético com silábico com valor; silábico com valor com silábico sem valor; silábico com valor com pré-silábico; o objetivo desta atividade era que os alunos escrevessem os nomes dos brinquedos ditados pela professora utilizando as letras móveis seguindo sua hipótese de escrita. Esta atividade visava garantir que as crianças pudessem escrever os nomes dos brinquedos, refletindo sobre o sistema de escrita alfabética. Inicialmente entreguei as letras móveis para as duplas e expliquei que eles deveriam montar o nome dos brinquedos e que cada um deveria colocar uma letra e justificar fazendo a leitura da mesma. No registro reflexivo,

destaquei as dificuldades apresentadas pelos alunos e as intervenções que realizei para desestabilizar a zona confortável de hipótese de escrita na qual os eles se encontravam. Dentre as intervenções destaquei a de um agrupamento de crianças silábico com valor com silábico alfabético, para a escrita da palavra PATINETE, os alunos escreveram, PATIET. Inicialmente solicitei que os mesmos realizassem a leitura da palavra escrita com o dedinho, ajustando o falado ao escrito, depois perguntei onde estava escrito o NE de PATINETE, eles apontaram para a letra E, questionei-os dizendo que E é E, qual letra junto com o E forma **NE**, descobriram então que faltava a letra N, depois os questionei sobre o som TE, disse que a letra T possui esse som, mas que era necessário uma outra letra para que o T realmente tivesse som de TE, e a criança silábica com valor disse que faltava a letra E.

A formadora achou bem interessante as atividades que planejamos, e disse que quando tivermos alunos alfabéticos, a segunda atividade é a mais apropriada para essa hipótese de escrita desde que entreguemos para as crianças a quantidade exata de letras, forçando assim sua reflexão sobre os problemas ortográficos da palavra, visto que não poderá sobrar letras

A socialização da segunda tarefa foi a discussão do texto de Magda Soares “A reinvenção da alfabetização”, já antecipada no encontro anterior. Discutimos sobre a importância de se ensinar a técnica da escrita atrelada aos usos sociais da língua escrita, para ser um conhecimento contextualizado e significativo para os estudantes.

A terceira tarefa foi a entrega da aplicação das avaliações diagnósticas desenvolvidas pelos formadores do CEFEMS (Centro de Formação de educadores Municipais de Sumaré). A avaliação desenvolvida por esse grupo de formadores para este segundo bimestre era composta por 8 atividades incluindo uma atividade de produção de escrita espontânea. Cada uma com objetivos específicos:

Atividade 1 Escrita do nome da forma que a criança souber sem apoio de crachá.

Atividades 2 Escrita das letras do alfabeto ditadas pelo professor.

Atividade 3 Identificação das letras do alfabeto

Atividade 4 Diferenciação entre letras e números

Atividade 5 Escrita de lista de palavras-Festa Junina - na folha de sulfite em branco, seguindo a ordem: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba.

Atividade 6 Leitura de palavras estabelecendo relação entre imagem e escrita de palavra. (leitura feita pelo aluno)

Atividade 7 Identificação da finalidade do texto com apoio das características gráficas do gênero e reconhecimento do assunto do texto. Leitura feita pelo aluno, ou caso o aluno não leia o texto com autonomia, o professor deve garantir a leitura para a atividade de compreensão.

Atividade 8 Avaliar a produção de texto realizada coletivamente buscando aproximação com as características discursivas do gênero a ser desenvolvido.

- Avaliar esta capacidade dentro das oportunidades oferecidas na rotina da sala de aula.

- Observar se o aluno faz a adequação da linguagem as diferentes situações comunicativas utilizando recursos da linguagem escrita.

Em seguida, a formadora solicitou que socializássemos a aplicação das avaliações diagnósticas, enfatizando quais dificuldades os alunos apresentaram. Minha sala nesta segunda avaliação diagnóstica, devido ao exaustivo trabalho para o ensino das letras do alfabeto, a maior parte dos alunos, conseguiram escrever e reconhecer as letras do alfabeto ditadas por mim. O que me deixou muito feliz, e me fez perceber o quão importante é atividades para ensino das letras alfabeto de modo significativo por meio de jogos e reflexão sobre a escrita do nome no crachá. Confesso que quando realizei a primeira avaliação diagnóstica fiquei bastante preocupada se os meus alunos iriam conseguir reconhecer todas as letras do alfabeto. Agora meu desafio era auxiliar para que todos pudessem reconhecer as letras, e os que já reconheciam alcançar a escrita alfabética. As outras professoras também sentiram grande diferença qualitativa de uma avaliação diagnóstica para outra, principalmente no reconhecimento de letras.

A quarta e última tarefa a formadora solicitou que realizássemos a socialização no período da tarde, durante o nono encontro.

A formadora retomou o assunto do encontro anterior refletindo sobre:

- O que é consciência fonológica?
- Quais habilidades da consciência fonológica são importantes para o ensino do sistema de escrita alfabética?
- E por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?

A formadora reforçou que consciência fonológica é um conjunto de habilidades que permitem refletirmos sobre pausas sonoras. As habilidades da consciência fonológica de acordo com a formadora são: contar quantidade de partes sonoras das palavras; identificar palavras que começam com a mesma sílaba; produzir palavras que começam com a mesma sílaba, identificar que no interior da palavra há outra palavra; identificar palavras que rimam; produzir palavras que rimam e identificar palavras que começam com o mesmo fonema.

Depois que a formadora retomou o conceito e as habilidades da consciência fonológica, nos dividiu em grupo, e entregou para grupo um papel pardo, canetinhas, giz de cera, tinta guache e pincel, para pudéssemos desenhar e escrever o que vinha em nossa mente quando ouvíamos falar de jogo ou brincadeira. O nosso grupo desenhou com canetinha e pintou com giz. Desenhamos amarelinha, cartela de bingo de letras, jogo da velha, e quebra cabeça. Escrevemos palavras que traduziam nossos sentimentos sobre jogos e brincadeiras: aprendizagem, liberdade, movimento, respeito e inclusão. Cada grupo apresentou seu desenho e depois colamos no mural da sala.

Em seguida, a formadora propôs que realizássemos a leitura do texto “Que brincadeira é essa? E a alfabetização?”, dos autores Margareth Brainer, Rosinalda Teles, Telma Ferraz Leal e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, presente na unidade quatro do caderno de formação (LUDICIDADE NA SALA DE AULA, BRASIL, 2012). Este texto trouxe a reflexão sobre o que é ludicidade, e a sua importância para as crianças. Hoje, relendo este texto, rememoro o trecho que me marcou muito: “Todas essas situações podem ser lúdicas, dependendo de como foram planejadas. Isto é, uma atividade lúdica pode ser um jogo, uma brincadeira ou qualquer outra que dê prazer, sensação de plenitude” (LUDICIDADE NA SALA DE AULA, BRASIL, 2012). Pois, para mim este trecho põe em xeque a discussão que o nosso grupo sempre caía nos encontros, sobre a angústia de alguns professores estarem podendo a ludicidade dos alunos por ensiná-los a ler e escrever com seis anos. Este texto deixa claro que o lúdico não é somente jogos e brincadeiras, a ludicidade acontece pelo envolvimento das crianças nas propostas de atividades! Por isso, para estes autores o processo de alfabetização pode sim ser lúdico. Senti neste momento, que as professoras que questionavam sobre essa perda de ludicidade no processo de alfabetização se calaram, não sei dizer se realmente compreenderam ou não

quiseram opinar. A formadora por sua vez, após a leitura deste texto, direcionou um questionamento para uma das professoras que criticavam a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, ela simplesmente balançou a cabeça e não respondeu. Era isso eu tentava explicar nos encontros anteriores, quando tínhamos essas discussões!

Finalizada a discussão, a formadora solicitou que lêssemos em grupo os direitos de aprendizagem para o ensino da Matemática, e analisássemos a pertinência das atividades propostas livros didáticos desta disciplina. Sumaré não possuía uma unanimidade nos livros didáticos, cada escola trabalhava com um diferente, e às vezes dentro da mesma escola existiam livros diferentes para o mesmo ano.

O nosso grupo escolheu a atividade que trabalha com preenchimento de tabela e também com o campo aditivo, pois os alunos deveriam nesta atividade brincar primeiramente de boliche, e registrar a quantidade de pinos derrubados em três rodadas, na tabela presente no livro didático. Esse tipo de atividade contempla os direitos de aprendizagem da matemática dos eixos: números e operações; tratamento da informação.

Em seguida realizamos a socialização, cada grupo apresentou uma atividade e um direito de aprendizagem diferente.

A formadora explicou a tarefa de casa: a leitura da seção compartilhando que fala sobre o uso dos jogos em sala presente no caderno de formação (LUDICIDADE NA SALA DE AULA, BRASIL, 2012)

O nono encontro também ocorreu no dia **vinte e nove de junho de dois mil e treze** no período da tarde. O objetivo deste encontro foi compreender importância dos jogos para apropriação do sistema de escrita alfabética, sob a óptica de educação inclusiva.

Este encontro iniciou com a leitura para deleite com o propósito de divertir do livro Com a pulga atrás da orelha dos autores Christiane Araújo Gribel e Ivan Zigg, este livro conta sobre o pensamento das crianças quando estas escutam expressões metafóricas de uso popular, como: "Entrei numa roubada", "Ah! Vai pentear macaco!". A formadora perguntou nossa opinião sobre o livro, as professoras

disseram ser muito interessante para o trabalho em sala de aula, para a análise linguística das expressões.

A escriba do encontro foia mesma professora do encontro anterior.

Em seguida, a formadora entregou a pauta deste encontro e fez a leitura dos objetivos do encontro.

Com o intuito de finalizar as tarefas de casa, a formadora solicitou que discutíssemos juntos as impressões a respeito dos benefícios da ludicidade, e a dimensão cuidadora da ação docente, a partir do texto “Ser cuidado, brincar e aprender: direito de todas as crianças” dos autores: Margareth Brainer, Rosinalda Teles, Telma Ferraz Leal, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, presente na unidade quatro do caderno de formação (LUDICIDADE NA SALA DE AULA, BRASIL, 2012). Esse texto destaca a importância do lúdico para o desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças, enfatizando a importância do professor conhecer as necessidades de cada aluno, sejam ela de ordem física ou emocional, com vistas a garantir a educação inclusiva a todos. Durante os apontamentos dos escritos do texto, a discussão começou! E desta vez liderada por mim, disse que compreendia perfeitamente todas essas tarefas que são destinadas ao professor, e que inclusive já as faço, entretanto, acreditava ser necessário pensarem também quem terá pelo professor a ação cuidadora, pois nas escolas muitas vezes nos encontramos desamparados tanto por gestores quanto pelo poder público. Eu disse isso, pois era um momento, (e que ainda persiste em nossa cidade) onde a prefeitura municipal parcelava (e parcela) os nossos salários, não tínhamos (e não temos) dia certo para receber o nosso único meio de sustento! Nossas vidas começara a ser aterrorizar com os governantes que assumiram, e a justiça, aquela que juiz julga de acordo com as leis que regem o país, ficava e fica ao lado da perversidade desta administração municipal. Meu questionamento foi o seguinte: Quem terá a ação cuidadora para nós professores que estamos recebendo salários parcelados, com salas de aulas superlotadas, onde banheiro e bibliotecas viram salas para comportar a demanda de alunos? O silêncio pairou, a formadora também não conseguiu opinar, afinal o cargo dela tem nomeação do executivo da cidade, e ela também sofria (e sofre) com tantos mandos e desmandos! Só ouvi uma voz do fundo da sala, de uma professora dizendo tomara que os quatros dessa administração passe logo!

Em seguida, a formadora solicitou que lêssemos o relato de experiência da Professora Constância (LUDICIDADE NA SALA DE AULA, BRASIL, 2012), para relacionarmos a sequência didática proposta por ela, e os direitos de aprendizagem de Português e Matemática. A sequência didática planejada por esta professora consistia em fazer os alunos conhecer e experienciar brincadeiras e brinquedos antigos, que fazem parte do nosso folclore, por isso constatamos que esta sequência didática contempla os seguintes eixos de direitos de aprendizagem de português: oralidade; escrita; análise linguística; já os eixos de direitos de aprendizagem de matemática esta sequência didática contemplou: números e operações; geometria; grandeza e medida. Esta sequência didática foi bem interessante, para “colhermos” ideias de possíveis práticas pedagógicas.

A formadora iria passar um vídeo chamado “Faz de Conta” do programa Ler e Escrever, entretanto, como o tempo estava curto, e ainda teríamos que “dar conta de mais um encontro neste dia”, ela preferiu deixar para o próximo sábado que foi em agosto, já que esse era o último encontro antes do recesso escolar! Finalizou, portanto, com a tarefa de casa que foi a sugestão de leitura “jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (o alfabetizar brincando?)”, das autoras Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Albuquerque e Tania Maria Rios Leite, que foi enviado por e-mail.

O décimo encontro também ocorreu no dia **vinte nove de junho de dois mil e treze**. Certeza que aquele dia o relógio tinha trinta horas! Brincadeiras a parte, mas é que estávamos exaustas! O objetivo deste encontro foi conhecer o uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, levando em conta a educação inclusiva, e os materiais disponibilizados pelo MEC.

A escriba do encontro foi a mesma professora do encontro anterior.

A formadora entregou a pauta, leu os objetivos rapidamente, pois o tempo estava bem curto, tanto que não fez a leitura para deleite desse encontro.

Em seguida, solicitou que refletíssemos se qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que podemos fazer para ajudar as crianças aprenderem? Estas questões nos colocaram a pensar na importância de organizarmos agrupamentos produtivos na hora dos jogos também, entendendo-os como a organização dos alunos com hipóteses de escritas próximas, para que um possa

favorecer a aprendizagem do outro. Essa forma de organização dos alunos já era sabida por mim, pois realizei o curso Letra e Vida, e no PNAIC a exploração dessa forma de organizar os alunos foi antecipada pela formadora, pois apenas a unidade 7 do curso previa a reflexão sobre os agrupamentos produtivos.

A formadora solicitou que a realizássemos a leitura em casa do texto “Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças aprender? Das autoras Margareth Brainer e Rosinalda Teles, presente no caderno de formação do unidade 4 (LUDICIDADE NA SALA DE AULA, BRASIL, 2012), e a partir deste deveríamos realizar uma lista de recomendações para a utilização dos jogos em sala de aula, analisando os jogos da caixa de jogos do PNAIC e avaliando qual direito de aprendizagem compreendia cada jogo.

Em seguida, com o objetivo de explicar a tarefa de aplicação com alunos, sobre a consciência fonológica, a formadora desenvolveu uma dinâmica com a turma chamada “Encontre seu par”, a partir do texto do livro Você troca? Da autora Eva Furnari. Foi muito interessante, pois, a formadora deu uma estrofe para cada cursista, e quem recebeu a parte da estrofe Você troca, fazia a leitura primeiro, e a outra complementava com a resposta que rimava com a pergunta.

Encerramos o encontro definindo as tarefas a serem realizadas:

- Planejamento de rotinas semanais para quatro semanas, envolvendo o livro da Eva Furnari: Você troca? ou o livro Não confunda, ambos da mesma autora, para o dia 17/08.

Após o recesso do mês de julho retornamos aos encontros, especificamente no dia **dezesete de agosto de dois mil e treze**, onde ocorreu o décimo primeiro encontro, referente a unidade cinco do curso, que possuía como objetivo compreender a alfabetização sob óptica do letramento e planejar projetos didáticos integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

Este encontro foi marcado pelo recebimento dos cadernos de formação do PNAIC, visto que até então a formadora realizava impressões do mesmo para que pudéssemos estudá-los.

A formadora iniciou o encontro fazendo a leitura para deleite do livro “O catador de pensamento” da autora Monika Feth cujo propósito, segundo a formadora,

era de refletir. Ele conta a história de um velhinho chamado Senhor Rabuja que todas as manhãs percorre as ruas recolhendo todo o tipo de pensamento. Pensamentos bonitos, feios, barulhentos, silenciosos, inteligentes, bobos, compridos, curtos. O Senhor Rabuja planta os pensamentos que se transforma em flores e depois saem voando, colorindo o céu. A história conta que ele faz isso para que os pensamentos se renovem e assim nunca deixem de existir. Ao término da história muitos professores se emocionaram, por compreender que apenas existimos porque possuíamos pensamentos.

Em seguida, a formadora entregou e leu a pauta do encontro. Depois solicitou que a professora responsável pelo registro do encontro anterior realizasse a leitura. Após o término da leitura a formadora consultou na lista qual professora seria responsável pelo registro desse encontro.

O próximo encaminhamento dado foi a realização da socialização das tarefas de casa. A primeira tarefa socializada foi a análise do quadro de acompanhamento da turma. A formadora solicitou que analisássemos pelo quadro preenchido no segundo bimestre a evolução que os alunos tiveram comparando com o quadro de acompanhamento do primeiro bimestre. E realmente na minha sala a evolução foi notória, muitos alunos antes pré silábicos tiveram evolução em sua hipótese de escrita, a maior parte da sala passou a reconhecer todas as letras do alfabeto! Entretanto, nenhum aluno possui a escrita alfabética, por isso salientei que as dificuldades que os meus alunos apresentaram foram na verdade sobre a compreensão do sistema de escrita alfabética, e por isso teria que investir em atividades que favorecessem essa compreensão, a partir de agrupamentos produtivos de alunos.

Após a socialização do quadro de acompanhamento, a formadora recolheu o mesmo preenchido para que fosse lançado por ela no sistema virtual SISPACTO e validasse a bolsa de estudos do mês.

Em seguida realizamos a socialização das demais atividades de maneira breve. Socializamos a atividade que compreendia a elaboração de um planejamento mensal envolvendo atividades de alfabetização e letramento, bem como, a sequência didática sobre o trabalho do livro de Eva Furnari referente ao desenvolvimento da consciência fonológica aplicada com os alunos.

No planejamento, o grupo de professoras da minha escola e eu, colocamos como atividades permanentes a leitura para deleite diariamente, envolvendo o desenvolvimento da oralidade através de questionamentos feitos aos alunos sobre a história lida. Como atividade permanente colocamos também atividades de reflexão do sistema de escrita alfabética diariamente, como nome oculto e escrita com letras móveis. As atividades especificamente não foram iguais para todas as professoras!

Contemplamos ainda neste planejamento mensal a sequência didática do livro da Eva Furnari “Não confuda”, que aconteceu três vezes em cada semana. Dentro dessa sequência didática buscamos realizar o planejamento de atividades de leitura, escrita e produção de texto. No que se refere as atividades de leitura, os alunos foram agrupados produtivamente da seguinte maneira: pré silábico com silábico com valor; silábico sem valor com silábico com valor; silábico com valor com silábico alfabético e silábico alfabético com alfabético (depois do recesso três alunos passaram a apresentar escrita alfabética), este tipo de atividade possuía como objetivo que os alunos tentassem ler sem saberem convencionalmente, acionando as estratégias de leitura pra descobrir o que estaria escrito a partir do conhecimento do valor sonoro das letras. A proposta desta atividade garantia que as crianças fizessem uso do valor sonoro convencional das letras para descobrirem as rimas, refletindo sobre as mesmas e encontrando os pares correspondentes. Inicialmente, realizei a leitura do livro para a sala várias vezes, a primeira vez eles acharam a história engraçada, alguns alunos até diziam que era uma história maluca. A partir da segunda leitura questionei-os sobre o que percebiam naquele texto, se algo além do engraçado existia, e um aluno disse que era o som das palavras, segundo ele os sons de algumas palavras combinavam, solicitei que fosse dado um exemplo e ele disse “*Não confunda avião quebrado com pão estragado*”, continuei perguntando para a sala onde estão os sons desse trecho do livro combinam, e eles disseram quebrado com estragado. Perguntei se existia algum outro exemplo, e eles disseram se reportando ao texto lido. Em seguida, expliquei que esse combinar palavras na verdade chamam-se rimas. Em seguida entreguei para cada aluno pintar uma figura da história, e depois de pintadas as figuras organizei a turma nos agrupamentos produtivos e entreguei para cada agrupamento duas frases do texto. Colei um papel pardo na lousa, e realizei a leitura novamente da história, colando somente as imagens correspondentes ao texto. Depois de coladas as imagens na ordem do

texto, realizei novamente a leitura da história agora solicitando aos agrupamentos que identificassem as frases entregues a eles. O agrupamento que conseguia identificar a frase ia até o cartaz e colava a frase correspondente ao desenho. Realizei outra atividade de leitura com os mesmos agrupamentos produtivos, porém, excluí desta atividade os alunos alfabéticos, pois para estes planejei uma variação desta atividade que foi apresentada no planejamento de atividades de escrita. A atividade de leitura desenvolvida com os alunos não alfabéticos consistia na entrega de uma folha onde tinha a ilustração do trecho “Careca banguela/ Cueca amarela”, o aluno frente a três alternativas de frases deveria selecionar com um x a alternativa que correspondesse exatamente a imagem. Como registro reflexivo, destaquei que essas atividades foram bastante prazerosas para as crianças, tanto que muitas vezes eu pegava um ou outro aluno realizando a leitura da história a partir do apoio do cartaz.

Já no planejamento das atividades de escrita realizei os seguintes agrupamentos produtivos com os alunos: pré silábico com silábico com valor; silábico sem valor com silábico com valor; silábico com valor com silábico alfabético; silábico alfabético com alfabético. Realizei duas atividades de escritas, uma destinada a todos os alunos, e outra somente aos alfabéticos. A primeira atividade possuía o objetivo dos alunos escreverem as frases do texto ditadas pela professora levando em conta as suas hipóteses de escrita sob intervenção da professora. Na primeira atividade de escrita os alunos deveriam escrever com letras móveis a frase contida no texto que foi ditada pela professora, a instrução dada aos agrupamentos foi que cada aluno deveria colocar uma letra, buscando sempre fazer a leitura do que foi escrito e o que falta escrever. Eu passei pelos agrupamentos fazendo as intervenções, solicitando que os alunos realizassem a leitura para justificar sua escrita. Na frase Careca Banguela, para escrita da palavra CARECA, um agrupamento de alunos escreveu da seguinte maneira KREK, intervi no grupo dizendo que realmente CA de CARECA tem som de K, porém, K é um letra que utilizamos para nomes pessoas, lugares e etc, e CARECA não é nome próprio, por isso, existe uma outra maneira de escrever o som CA, e então um dos alunos se reportou lembrança do nome colega CAMILLY, e disse é o C e o A professora igual o CA de CAMILLY? Eu disse sim! Durante a socialização, fiz questão de destacar ao grupo de professores essa intervenção, pois de acordo com o quadro de direitos de

aprendizagem de língua portuguesa não é necessário que professor intervenha nesses “erros” ortográficos no primeiro ano do ensino fundamental, entretanto, para o meu ser profissional essas intervenções eram e continuam sendo muito importantes! Sou uma professora com capacidade reflexiva e não uma marionete guiada por quadro de direitos de aprendizagem!

A segunda atividade de escrita foi pensada para os alunos alfabéticos, era a variação da atividade de leitura CARECA BANGUELA/CUECA AMARELA, onde os alunos por necessitarem compreender a dimensão ortográfica da escrita, receberam as letras móveis na quantidade exata para a escrita desta frase, os alunos foram orientados a colocar uma letra por vez, realizando sempre a leitura do ajuste do falado ao escrito. Ambas as atividades foram bem interessantes e proveitosas, confesso que o trabalho com letras móveis faz necessário muita paciência, pois é um tal de perder letras! Rss Mas no final compensa muito!

Outra atividade que desenvolvi a partir do Livro da Eva Furnari, e constou no planejamento mensal, foi a produção de rimas, realizei coletivamente esta atividade. A proposta desta atividade consistia em um sorteio de palavras onde eu lia a palavra e os alunos deveriam falar palavras que rimassem, e registrava na lousa. Ao passo que escrevo essas memórias me vêm à cabeça a exaltação das crianças nesta atividade, recordando inclusive o timbre de voz de alguns alunos mesmo depois de três anos! As crianças foram orientadas a copiarem no caderno. No começo tivemos uns problemas de compreensão, alguns alunos percebiam o som final da primeira da palavra, mas na hora de pensarem a palavra que rimava diziam palavras que iniciavam com o som final da primeira, depois de intervenções compreenderam!

Todas as professoras socializaram suas atividades, foi um momento muito enriquecedor! A formadora fez intervenções bem pertinentes a todas as atividades.

Em seguida, a formadora solicitou que em grupo realizássemos a discussão para respondermos um questionário que fomentou nossa reflexão sobre gênero textual. Neste questionário possui as seguintes perguntas: Você considera importante o trabalho com gêneros textuais na escola? Justifique; Quais os gêneros textuais que circulam na escola? Destes qual ou quais você considera que são trabalhados de forma mais sistematizada? De que modo? O que você entende por gênero textual? Justifique; Quais características do gênero textual você considera

importante serem desenvolvidas (ensinadas) em sala de aula? Frente a essas perguntas, o nosso grupo discutiu bastante, e escrevemos as seguintes respostas:

Para a primeira pergunta Você considera importante o trabalho com gêneros textuais na escola? Justifique. Colocamos que sim, pois os gêneros textuais é um objeto sócio cultural real e deve ser ensinado na escola. Para a segunda pergunta: Quais os gêneros textuais que circulam na escola? Colamos bilhetes, panfletos, convites, listas, regras, receitas, contos de falas, informativos, instrucional, narrativos, lendas, fábulas, biografias, cardápio e etc. Já para a terceira pergunta: Destes qual ou quais você considera que são trabalhados de forma mais sistematizada? De que modo? Respondemos que trabalhamos mais com os contos, através do reconto, da reescrita, da revisão e da análise do texto bem escrito. Para a quarta pergunta: O que você entende por gênero textual? Justifique; Respondemos que são tipos diferentes de textos, com funções distintas e características específicas. E para finalizar, a quinta pergunta: Quais características do gênero textual você considera importante serem desenvolvidas (ensinadas) em sala de aula? Colocamos que é necessário ser ensinado a linguagem e a estrutura do gênero, bem como, o suporte onde circulará o texto.

Após respondermos o questionário a formadora solicitou que socializássemos as respostas. No nosso grupo, a formadora fez algumas intervenções nas nossas respostas, principalmente na questão número dois, ela explicou que gênero textual é diferente de tipologia textual. A tipologia textual é um conjunto de gêneros que possuem as mesmas funções e características, por isso a narrativa que citamos como gênero na verdade é uma tipologia textual que compreende aos contos de fadas, lendas, fábulas e etc. Achei muito boa essa intervenção que ela fez! Outra intervenção foi na questão três, ela pediu para que explicássemos o que seria o reconto, a reescrita, a revisão e a análise do texto bem escrito. O reconto dizemos que é o momento posterior da leitura do texto onde pedimos para os alunos recontarem o texto lido. A análise do texto bem escrito compreende ao momento em que colocamos um trecho do texto na lousa e realizamos a leitura coletivamente analisando as questões linguísticas e estruturais do texto. Já a reescrita, é quando os alunos após compreenderem a estrutura e a linguística de um determinado gênero textual realiza a reescrita do gênero em questão, onde o professor pode ser ou não o escriba. E a revisão, etapa de rever a escrita do texto.

Em seguida, realizamos a leitura compartilhada do texto “Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando” das autoras Ivane Pedrosa de Souza e Telma Ferraz Leal (OS DIFERENTES TEXTOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO, BRASIL, 2012). Neste texto essas autoras buscaram evidenciar o quão importante é o trabalho com gêneros textuais sócio-culturais no processo de alfabetização dos estudantes, uma vez que, de acordo com elas as práticas de leitura e escrita encontram-se nas mais variadas situações sociais vivenciadas pelo sujeito e que “cabe à escola a sistematização dos conhecimentos relativos à produção e à compreensão de textos orais e escritos” (OS DIFERENTES TEXTOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO, BRASIL 2012, p. 8), tornando-se assim um saber mais significativo para os estudantes. As autoras ainda reforçam, que o ensino da produção de texto deve estar atrelado ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética, embora que “o foco a ser priorizado nas turmas de primeiro ano deve ser a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética” (OS DIFERENTES TEXTOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO, BRASIL, p. 9). Nesse sentido, sentimos que essa unidade por mais que conceba importância ao trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, ainda possui um discurso de super valorização para o trabalho do Sistema de Escrita Alfabética em detrimento ao trabalho com os gêneros textuais.

Posteriormente, as autoras até problematizam em seu texto como se daria a prática pedagógica do alfabetizar letrando, caracterizando que os estudantes devem ter contato com diversos gêneros textuais a fim de compreender seu uso social e suas características linguísticas-textuais, e paralelo a isso, em sequenciais didáticas, incluir atividades envolvendo reflexão sobre sistema de escrita alfabético. Nesse sentido as autoras sugerem práticas pedagógicas envolvendo atividades como: leitura compartilhada, revisão textual e interpretação de textos de um determinado gênero, o situando-os como estudantes produtores de texto mesmo que ainda não alfabetizados. Contudo, segundo as mesmas o domínio do gênero textual escrito apenas acontecerá quando o Sistema de Escrita Alfabética já se encontra apropriado pelo estudante, antes disso trata-se de “habilidades introduzidas no primeiro ano, as que geralmente não se consolidam nesta etapa de escolarização” (OS DIFERENTES TEXTOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO, BRASIL, 2012, p. 12)

Após a leitura, a formadora solicitou que realizássemos uma discussão breve sobre o que os alunos aprendem nas situações de leitura e produção. As professoras disseram que nas situações de leitura e produção de textos os alunos se colocam como sujeitos ativos no processo e passam a conceber a linguagem escrita como um saber social.

Para finalizar o encontro a formadora solicitou que realizássemos a leitura em casa do texto “Relatando Experiências: a diversidade textual em sala de aula” presente no caderno de formação, e como tarefa respondêssemos as seguintes perguntas referente ao texto para entregar no próximo encontro: “Quais áreas de conhecimento foram contempladas nessas experiência? Quais gêneros textuais foram abordados? Como são desenvolvidos, neste trabalho, os eixos de leitura, a oralidade e produção escrita? Que aspectos da sequência apresentada no relato ainda representam desafios a serem superados no trabalho de sala de aula?”

O décimo segundo encontro referente a unidade 5 do curso também ocorreu no dia **dezessete de agosto de dois mil e treze**, este encontro possuía exatamente o mesmo objetivo do encontro anterior. A formadora iniciou o encontro realizando a leitura para deleite do livro “Quando as cores foram proibidas” dos autores MonikaFeth e AntoniBoratynski, com o propósito de refletir, esta história conta sobre um povo que perde seu presidente e deixa um influente e ambicioso homem tomar o seu lugar sem mais nem menos. Como ele era rico, e tinha amigos ricos e interesseiros, que queriam ficar mais ricos ainda, era interessante para eles apoiá-lo, e assim ele se tornou o novo líder. O antigo presidente deste longínquo país governava o povo com felicidade e simplicidade. Ele caminhava nas ruas para saber o que precisava ser melhorado; ouvia e conversava com as pessoas para tomar decisões a partir das necessidades delas. Era um país colorido, um país feliz, como gostava de dizer. Acontece que para desespero do povo, o novo presidente era exatamente o oposto do antigo. Invejoso e inseguro, ele odiava a felicidade dos outros, e todo dia inventava uma regra para deixá-los aborrecidos. E, se alguém contestasse algo, ia direto para a prisão. A loucura do tal presidente chegou a tanta que ele proibiu as cores em seu país. Sendo assim, as roupas foram banidas, as casas despintadas (agora tudo era cinza) e árvores e jardins destruídos. Uma melancolia só. Tudo isso, como não podia deixar de ser, afetava o interior de cada

morador. Antes, como o vibrante vermelho, elas queriam fazer algo contra a injustiça. Mas nem vermelho, amarelo ou verde se via mais naquela terra. As pessoas a cada dia se acinzentavam mais. No entanto, havia o sol e também havia a chuva. E o presidente nada podia fazer quando as cores do arco-íris brilhavam e alegravam todas as pessoas de seu país. Na inveja e na escuridão de cada um moram os desejos de apagar o colorido dos outros. Felizmente, depois da chuva, sempre vem o sol.

A formadora nos questionou sobre o que achamos do livro, algumas professoras disseram que as vezes e esse sentimento que possuem quando estão na escola, querem vê-la “colorida”, mas sempre tem alguém que diz ser impossível alcançar, que o pior sempre acontecerá.

Em seguida, a formadora solicitou que realizássemos novamente a leitura do quadro direitos de aprendizagem de língua portuguesa para o eixo de Produção de Texto. Após a leitura, entregou aos grupos um questionário para reflexão contendo as seguintes perguntas: Quais propostas você utiliza em sala de aula para desenvolver o trabalho de produção de texto? Qual o contexto oferecido na escola para os alunos produzirem textos? Por que trabalhar com reescrita quando se pretende ensinar a produção de texto? Qual das modalidades organizativas você considera a melhor para desenvolver o trabalho com produção textual? (atividades permanentes, sequencia didáticas, projetos, situações independentes: ocasionais e de sistematização)

O grupo cujo qual eu pertencia era de professores da minha escola, para a primeira pergunta quais propostas você utiliza em sala de aula para desenvolver o trabalho de produção de texto? o meu grupo e eu respondemos que utilizamos cartazes com as regras, bilhetes, cartão, reescrita de contos e listas como propostas de produção de texto na escola. A segunda pergunta qual o contexto oferecido na escola para os alunos produzirem textos? o grupo não conseguiu responder, pois todos textos que circulam na escola já vem prontos e endereçados ao público adulto (pais ou professores/funcionários), tornando os alunos meros espectadores. Já a terceira pergunta, Por que trabalhar com reescrita quando se pretende ensinar a produção de texto? o grupo destacou a importância do trabalho com a reescrita pois esta é uma referência para aluno na produção de texto, onde ele pode se apropriar das características estruturais e linguísticas de um determinado gênero textual, para

produzir autonomamente no futuro. Na quarta pergunta, qual das modalidades organizativas você considera a melhor para desenvolver o trabalho com produção textual? (atividades permanentes, sequencia didáticas, projetos, situações independentes: ocasionais e de sistematização), o grupo respondeu que é necessário uma constância para a ocorrência da produção de texto na escola, por isso deve ser uma atividade permanente, mas que também podem ser incluídas em sequências e projetos didáticos.

A formadora entrevistou nas nossas respostas dizendo que infelizmente as escolas não promovem a vivência da produção escrita com os alunos, pois reduz a linguagem escrita a um saber meramente didático e não social! Nós até compartilhamos nosso interesse em desenvolver um jornalzinho da escola, mas a equipe gestora havia negado alegando ser um gasto muito alto! Ou seja, mãos atadas!

Em seguida, realizamos a leitura do diálogo entre uma aluna chamada Clara e sua mãe, que foi trazido em material impresso pela formadora. Este diálogo fala de uma menina que ao chegar da escola queria assistir tv, mas sua mãe solicitou que ela fizesse a lição de casa primeiro, esta que consistia na escrita de um cartaz para colocar no mural da escola. A menina é orientada pela mãe para se atentar ao público leitor daquele cartaz, bem como, o local onde será fixado. A partir da leitura deste diálogo, a formadora solicitou que preenchêssemos um quadro reflexivo descrevendo as ações de Clara e as ações de sua mãe. Escrevemos no quadro que as ações da menina Clara foram primeiramente: recorrer a cópia do caderno e depois solicitação de ajuda da mãe. A mãe por sua vez, realizou a leitura da consigna da atividade e questionou a filha se realmente era necessário copiar do caderno, já que o público leitor daquele cartaz eram os alunos menores. A partir dessa ação da mãe, pode ser diagnosticado no diálogo uma mudança na ação da menina, ela passou a se preocupar com a escrita realizando a revisão do texto e os seus devidos ajustes, com vista ao seu interlocutor real. A mãe teve outra ação importante que influenciou a escrita da criança, ela questionou a menina sobre onde ficaria exposto o cartaz, e ela disse que ficaria no alto, e por isso realizou outro ajuste, agora aumentando a letra para que os leitores pudessem ler.

Depois que completamos o quadro, socializamos com o grupo e com a formadora. Em seguida, a formadora fomentou nossa reflexão sobre a importância

da elaboração de uma consigna clara, e também a importância de fornecer subsídios para os alunos produzirem textos. Discutimos que a professora da Clara dá uma consigna (enunciado) para a atividade, porém, não oferece subsídios para a produção, a mãe de Clara fez o papel que a professora deveria ter feito na sala de aula, orientar quem seria o interlocutor daquele texto e onde ele iria circular.

Eu comecei neste momento a me encantar pela produção de texto, principalmente pela sua importância no processo de aquisição da linguagem escrita, não possuía na minha sala uma constância para produção de texto, me preocupava mais com o sistema de escrita alfabética, visto que tínhamos (e temos) na rede municipal de Sumaré um modelo de alfabetização que cobra do professor a escrita alfabética do aluno, onde as hipóteses de escritas dos alunos são números que viram gráficos e rankings municipais.

Este diálogo de Clara com sua mãe, deixa muito evidente que infelizmente a professora dela não forneceu subsídios para que a aluna compreendesse as razões sociais da produção de texto: o escrever para se comunicar com um interlocutor real sob um determinado suporte de circulação.

Finalizando o encontro a formadora passou a tarefa de casa, deveríamos escolher um livro o projeto Trilhas da Natureza que tinha parceria com a Prefeitura Municipal de Sumaré, e elaboramos uma sequência didática com o mesmo levando em conta: conhecimentos e habilidades citados nos direitos de aprendizagem de Geografia e Ciências; conhecimentos e habilidades citados nos quadros de direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa (com foco na produção de texto); utilização do livro didático e alguma obra do acervo do PNLD – Obras Complementares. Além dessa tarefa, a formadora solicitou que a realizássemos a leitura do texto *Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?* Das autoras Carmi Ferraz Santos, Marcia Mendonça e Mariane C. B. Cavalcante, que foi enviado por e-mail pela formadora. A partir desse texto deveríamos responder as seguintes questões: Em que consiste o trabalho com gêneros textuais? Em que se diferencia um trabalho com textos de um trabalho com gêneros textuais?

No dia **trinta e um de agosto de dois mil e treze** ocorreu o décimo terceiro encontro, este referente unidade cinco do curso. Este encontro possuía como objetivo compreender a alfabetização sob a óptica do letramento e planejar projetos

didáticos e sequências didáticas, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

A formadora iniciou o encontro realizando a leitura para deleite do livro *A grande fábrica de palavras*, da autora Agnes Lestrade e Valéria Docampo com o propósito segundo ela de encantar. Este livro conta a história de uma cidade que para as pessoas poderem falar precisavam comprar as palavras, mas estas custavam muito caro, por isso, os mais pobres reviravam lixos ou capturavam com uma cesta as palavras que fugiam ao ar para poderem conseguir pronunciar alguma forma de comunicação. Existia uma menina chamada Cibele que possuía dois admiradores, um extremamente rico que pronunciava várias palavras maravilhosas de amor, e outro extremamente pobre, que em seu repertório apenas possuía palavras desconexas do tipo: cereja, cadeira. Cibele ficou encantada com a coragem do seu admirador pobre, e deu-lhe um beijo no rosto, este ainda possuía uma palavra escondida em si, e a pronunciou: mais. Essa história emocionou todas as professoras do curso, e ainda me emociona muito, pois as vezes na correria da sala de aula não conseguimos dar atenção a necessidade da fala de nossos alunos, e sabemos pelos olhares deles quando algo não está bem.

Em seguida a formadora solicitou que o escriba do encontro anterior realizasse a leitura do registro, e nos questionou se o registro contemplava todos os ocorridos do encontro anterior. Depois consultou a lista de quem seria o escriba deste encontro.

A formadora solicitou que realizássemos a socialização da tarefa do encontro anterior. Tínhamos como tarefas a elaboração da sequência didática de um livro paradidático do projeto Trilhas, o esqueleto da elaboração do projeto brincadeiras do programa ler e escrever, mas estes dois deveriam ser entregues em encontros seguintes. A tarefa que realmente deveria ser socializada neste encontro era referente ao texto: *Relatando Experiências: a diversidade textual em sala de aula* presente no caderno de formação (OS DIFERENTES TEXTOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO, BRASIL, 2012). Este texto traz relatos de duas professoras alfabetizadoras do 1º ano, Severina Erika Silva Morais Guerra e Patrícia Batista Bezerra Ramos, ambas do município de Recife-PE, mas de escolas distintas. Estas professoras realizaram conjuntamente o “Projeto Didático: Meu bairro, quantos

lugares!”, interligando interdisciplinarmente os saberes das áreas de Língua Portuguesa, História e Geografia.

As professoras Severina e Patrícia, introduziram o projeto em sala realizando o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a cerca dos locais do que os estudantes gostam de frequentar no bairro. As crianças compararam os locais e notaram que alguns lugares eram comuns entre os bairros, e juntamente com a professora produziram uma lista dos locais mais comuns entre os bairros. É válido assinalar que lista é um gênero sócio-cultural real, e como gênero textual possui características linguísticas e estruturais próprias. Porém, na descrição do relato não é evidenciado se as professoras abordaram ou não as características do gênero lista, e nem se o gênero lista já era ou não de domínio dos estudantes. Para a produção da lista dos lugares, as professoras solicitaram que coletivamente os estudantes fossem falando as letras que compunham cada palavra, favorecendo o desenvolvimento assim, da consciência fonêmica dos estudantes que é requisito primordial para a apropriação da tecnologia da escrita de maneira contextualizada. Outra atividade de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética proposta pelas professoras, diz respeito à análise e contagem das sílabas que compõem a palavra, solicitando que os estudantes completassem um quadro com as mesmas. Ora qual será o objetivo das professoras em segmentar a palavra em sílabas? Cópia? E os alunos em hipóteses primárias de escrita, pré-silábico, por exemplo, que ainda não compreendem que a escrita representa a fala, quais desafios possíveis esse tipo de atividade trará para esses estudantes?

A próxima etapa do projeto foi a leitura do livro “A rua de Marcelo”, escrito por Ruth Rocha, livro este que conta a história de um menino chamado Marcelo que mora em uma rua cheia de prédios e casas, e ao longo da história o livro apresenta as características da rua de maneira bem minuciosa, chamando a atenção sobre os endereços que compõe o bairro. Com essa leitura, as professoras tinham como objetivo desenvolver a capacidade dos estudantes em compreender os textos lidos por outras pessoas por meio de inferências de leitura que devem ser ensinadas na escola. Após a leitura e compreensão do texto, as professoras e os estudantes voltaram-se a lista e observaram o que tinham no bairro de Marcelo, que não tinha no deles. No que se refere ao endereço, as professoras propuseram que trouxesse o endereço de suas casas, para que em sala comparassem e analisassem quem ora

na mesma rua, quem mora perto, quem mora longe etc, para isso, a professora Severina escreveu coletivamente um aviso e a professora Patrícia, escreveu um bilhete também coletivamente solicitando que os pais escrevessem o endereço de suas casa. Nota-se que também não é assinalado pelas professoras se os gêneros: aviso e bilhete já eram de conhecimento dos estudantes, e caso não fosse um trabalho sistematizado deveria ter sido feito e não somente um levantamento de informações com os estudantes sobre o que ou não escrever.

A etapa seguinte foi a solicitação aos estudantes que desenhassem o lugar onde vive devendo pensar em elementos para a representação cartográfica, conteúdo do ensino de Geografia. Em seguida, as professoras, com o intuito de explorar a compreensão e interpretação do texto lido por outras pessoas em voz alta, o fez dessa vez com o Livro A caminho da escola de Fabia Terni, este livrobusta retratar os tipos de meios de transporte, e com isso as professoras questionaram os estudantes quais meios de transporte citados no livro eles utilizavam para ir à escola.

Após essa etapa do projeto, as professoras questionaram os estudantes sobre os sentimentos que possuíam em relação ao bairro onde moram, o que acreditavam ser necessário para ser um bairro melhor, e para a surpresa das professoras, os estudantes propuseram melhorias para a comunidade. As professores redigiram coletivamente os relatos de melhoria do bairro proposto pelos estudantes e em seguida, foi solicitado que os alunos desenhassem o bairro dos sonhos. Os estudantes foram motivados a argumentares sobre os problemas que existia em seus bairros: lixo espalhado na ruas, drogas, falta de saneamento básico, com esgotos a céu aberto, para melhor elucidar esses problemas e conscientizar a população sobre a preservação do bairro a professora Severina desenvolveu com seus alunos um panfleto para ser entregue a comunidade. Desta vez a professora trouxe outros panfletos para que os estudantes examinassem as características do gênero a partir da sua leitura, porém não há relatos da análise linguística-textual de panfletos, ou seja, a análise do texto bem escrito.

Já professora Patrícia, desenvolveu para finalizar seu projeto uma carta de reclamação com seus estudantes devido aos indícios que os mesmos deram através da oralidade em saber que quem é o responsável por cuidar da cidade é o prefeito. Mas não é descrito como foi feita a escrita coletiva dessa carta, os autores

organizadores dos relatos das professoras propõe que a professora deveria levar cartas de reclamação para ser lida aos estudantes, o que nos leva a crer que ela não fez. Qual a garantia de apropriação do gênero apenas por meio da leitura? Os estudantes precisam analisar uma carta de reclamação pronta, com intervenções pedagógicas com foco na estrutura do gênero, bem como seus aspectos linguísticos.

A finalização do projeto foi a distribuição dos panfletos à comunidade e a entrega da carta de reclamação ao prefeito da cidade.

Realizei todos esses apontamentos para a turma, a formadora por sua vez concordou com meu posicionamento, mas pediu para avaliássemos os pontos positivos, e a nossa reflexividade daria conta de posteriormente mudar os aspectos negativos presentes nessa prática pedagógica. Uma professora disse que eu deveria ver que o quanto a professora se esforçou, com tom de piada riss

Em seguida, realizamos a socialização da segunda tarefa do texto: Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? que foi enviado pela formadora por e-mail. A formadora solicitou que realizássemos a leitura coletiva antes de debatermos o texto. A leitura desse texto trouxe grandes contribuições para a reflexão sobre o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, diferenciando práticas pedagógicas que privilegiam somente a interpretação de textos, de práticas pedagógicas que privilegiam o ensino do gênero textual.

A partir desse texto, a formadora explorou a diferença entre gêneros textuais, textos e tipologia textual. Dizendo que a tipologia textual é um campo organizativo que compreende a um conjunto de gêneros textuais que possuem as mesmas características, por exemplo: narrativa, relato, argumentativa, exposição, instrução e etc. Assim, segundo ela na tipologia narrativa encontramos os gêneros: contos, fábulas, lendas, adivinhas, crônicas, piadas e etc, na tipologia relato destacou os gêneros: autobiografia, notícia, reportagem, diário íntimo e etc, já na tipologia argumentativa a formadora citou: carta de reclamação, assembleia, carta de solicitação, carta de leitor e artigos de opinião. A tipologia exposição a formadora citou os gêneros textuais: palestra, verbete, conferência, artigo científico e resenha. Por fim na tipologia instrução ela citou a receita, estatutos e regras de jogo. Logo em seguida, a formadora entregou um quadro contendo as tipologias textuais com seus respectivos gêneros, achei muito interessante essa explicação pois a partir daquele quadro poderia explorar com meus alunos as características semelhantes entre os

gênero da mesma tipologia, favorecendo desenvolvimento da análise linguística dos estudantes.

Em seguida, partimos para a discussão sobre a diferença de se trabalhar com textos em sala aula comparando com o trabalho com gêneros textuais. Chegamos à conclusão que quando nos propomos a trabalhar com texto podemos reduzir nosso trabalho a interpretação textual, e isso não auxiliam os estudantes a se apropriarem do gênero textual, e necessário um trabalho sistemático para essa apropriação que vai muito além de meramente interpretar o texto lido. Esse trabalho sistemático abrange as atividades de reconto oral (em linguagem escrita sem registro escrito), reconto oral para a reescrita (tendo o professor como escriba), produção coletiva (tendo o professor como escriba), escrita do texto que se sabe de memória (escrita de próprio punho), reescrita com modificações (modificar o final, por exemplo), produção da parte do texto que não se conhece (para trabalhar com aspectos da organização textual), texto de autoria (produção que deverá ser realizada pela criança após todas as mediações do professor)

A formadora passou vídeos da revista Nova Escola para discutirmos no grupo. No primeiro vídeo chamado Ler para escrever bons textos, a apresentadora Debora Rosana professora e formadora do Instituto Avisa Lá, orienta os professores que a apropriação do gênero textual pelos estudantes não acontece somente através da leitura diária, segundo ela é necessário ir além do contato com bons textos, professor deve proporcionar ao aluno um estudo sistematizado do gênero. E o segundo vídeo, chamado Reescrita no percurso e autoria, também apresentado por Débora Rosana, complementa o vídeo anterior destacando a importância da reescrita como um dos procedimentos metodológicos para a sistematização do gênero. Achei o vídeo bem interessante e extremamente pertinente ao que estávamos estudando, realmente o planejamento educacional sistematizado para o ensino de um gênero textual se faz necessário.

Finalizando o encontro, a formadora solicitou que continuássemos a elaboração/aplicação da sequência didática e do projeto didático com nossos alunos. Confesso que ainda não havia iniciado a elaboração, eu precisava de maiores conhecimentos para diferenciar essas modalidades organizativas do trabalho pedagógico, havia estudado na faculdade, entretanto, muitas dúvidas pairavam sobre a diferença entre estas modalidades. A sequência que realizei com o

trabalho do livro de Eva Furnari “Não Confunda”, segui os passos a passos que a formadora deu nas aulas com sugestões de atividades.

No dia **trinta e um de agosto de dois mil e treze** ocorreu o décimo quarto encontro, referente a unidade 6 do curso, no período da tarde. Este encontro possuía como objetivo analisar e planejar projetos didáticos e sequencia didáticas na perspectiva do alfabetizar letrando, interligando as diferentes áreas do conhecimento.

A formadora iniciou o encontro realizando a leitura para deleite do livro De pouco se faz muito, do autor Phoebe Gilman, com o propósito de divertir, conta a história que um menino chamado Davi ganhou de seu avô um cobertor quando nasceu, mas como passar do anos o cobertor começou a ficar pequeno para o menino. A mãe dele disse que estava na hora de jogar fora aquele cobertor velho. Davi, então, levou seu cobertor predileto ao avô, que, depois de pensar bastante, o transforma em um casaco novinho! O tempo vai passando, Davi cresce, mas o avô sempre consegue, com suas agulhas de costura, reformar o presente e, assim, criar em uma peça especial para o neto. Até que chega um dia em que parece impossível inventar uma nova peça, pois de tanto criar peças novas o cobertor passou a inexistir, o menino ficou muito triste, seu avô então deu ao menino uma folha de papel e um caneta, e disse que era para ele escrever a história de seu cobertor, assim poderia carregar para sempre onde quer que fosse. A formadora questionou sobre o que achamos a história, algumas professoras disseram que na verdade o propósito daquela história não era de divertir, e sim de refletir, pois na escola sempre nos viramos com pouco, eu até brinquei, perguntando para a formadora se a escolha daquele livro não foi proposital, justamente para sentirmos que devemos nos virar, ela negou, e coitada ficou até sem graça com a minha brincadeira, acho que apelei!

Em seguida, a formadora solicitou que coletivamente respondêssemos um questionário que promovia a reflexão inicial sobre projetos didáticos e sequências didáticas. As questões que compôs o questionário foram: O que é um projeto didático? O que é uma sequência didática? Qual importância de cada uma dessas modalidades de ensino no 1º ano do ensino fundamental? Em que essas modalidades se assemelham e se diferenciam? Quais as etapas que compõem um sequencia didática?

Frente essas questões, a formadora realizou na lousa um quadro com duas colunas de um lado escreveu projeto didático e do outro lado sequência didática. Ela iniciou dizendo que estas modalidades organizativas do trabalho pedagógico são diferentes, pois possuem características específicas. Ela perguntou sobre o que sabíamos a respeito, eu disse que o projeto didático era elaborado a partir dos interesses dos alunos, a formadora entrevistou sabiamente me questionando se não seria possível o próprio professor pensar no projeto didático para sala, pois como havíamos estudado o planejamento pedagógico feito pelo professor pode muito bem envolver os alunos. Eu concordei com a fala dela, e ela destacou que era necessário pensarmos de antemão que o projeto didático é uma modalidade organizativa do trabalho pedagógico que carrega consigo uma sequência didática, e um produto final ligado a uma atividade sócio cultural, de apresentação para a comunidade, e essa foi a resposta da primeira questão do questionário, o que é um projeto didático?

Nesse sentido, segundo ela deveríamos pensar o que é uma sequência didática? (segunda pergunta do questionário) trata-se de uma sequência de atividades planejadas com um mesmo tema, mas que não necessita de um produto final sócio cultural real. Feito a diferenciação destas modalidades, a formadora com o intuito de responder a questão três: qual importância de cada uma dessas modalidades de ensino no 1º ano do ensino fundamental? De acordo com a formadora essas modalidades organizativas são importantes para sistematizar um conteúdo que se pretende ensinar, abordando as diferentes áreas do conhecimento. Com essa explicação, a formadora solicitou que respondêssemos oralmente a quarta questão: em que essas modalidades se assemelham e se diferenciam? Foi fácil, pois compreendemos que dentro de um projeto possui uma sequência didática, que é o modo articulado das atividades, a diferença é que no projeto didático obrigatoriamente é necessário um produto final de divulgação à comunidade, já a sequência didática não possui essa obrigatoriedade. A formadora nos parabenizou, e nos explicou então os passos de uma sequência didática, respondendo a quinta questão: Quais as etapas que compõem uma sequência didática? Segundo ela, a sequência didática inicia-se com o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, depois leituras sobre o tema em estudo com pesquisas para ampliar os conhecimentos científicos dos alunos, realizando um processo avaliativo contínuo.

Achei muito interessante a proposta com essas modalidades organizativas, tanto que hoje em dia não consigo organizar minha prática pedagógica sem pensar primeiramente na modalidade organizativa para sistematização do conteúdo que pretendo ensinar, compreendi que só assim a interdisciplinaridade pode fazer parte de nossa prática educativa, e que atividades isoladas promovem a formação de sujeitos compartimentados, que enxerga o mundo recortado, com essas propostas de modalidade organizativa do trabalho pedagógico o aluno passa a conceber o conhecimento em sua totalidade. Antes me rendia a atividades isoladas, com objetivos bons, entretanto, sem um fio condutor!

Em seguida, a formadora realizou a leitura compartilhada do texto “Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do conhecimento” da autora Ivane Pedrosa Souza, presente no caderno de formação da unidade seis (PLANEJANDO A ALFABETIZAÇÃO; INTEGRANDO AS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO - PROJETOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, BRASIL, 2012), propondo que cada cursista realizasse a leitura de um parágrafo do texto. A partir deste texto deveríamos responder coletivamente as questões: Qual a importância de levar os alunos a estabelecer articulações entre as diversas áreas do conhecimento? Para que o ensino favoreça a interdisciplinaridade, que elementos podem ser considerados?

Este texto aborda a necessidade do planejamento de ensino elaborado pelo professor, conter escolhas que visem articular as diferentes áreas do conhecimento, favorecendo ao aluno a construção da realidade em sua totalidade. Nesse sentido, respondendo a primeira questão coletivamente: Qual a importância de levar os alunos a estabelecer articulações entre as diversas áreas do conhecimento? Propostas pedagógicas que articulam as diferentes áreas do conhecimento favorecem o desenvolvimento da compreensão da totalidade da realidade. Assim, respondendo a segunda questão: Para que o ensino favoreça a interdisciplinaridade, que elementos podem ser considerados? Destacamos a necessidade um planejamento pedagógico que garanta essa interdisciplinaridade.

O encontro já estava no fim, a formadora solicitou como tarefa que trouxéssemos no próximo encontro o guia de orientações do projeto Trilhas promovido pela Natura em parceria com a Secretaria de Municipal de Ensino do

Sumaré, para elaboramos nossa sequência didática frente aos materiais prontos disponibilizados pela rede.

O décimo quinto encontro aconteceu no dia **vinte e um de setembro de dois mil e treze**, referente a unidade seis do curso. Esse encontro tinha como objetivo analisar e planejar projetos didáticos e sequencia didáticas na perspectiva do alfabetizar letrando, interligando as diferentes áreas do conhecimento.

A formadora iniciou o encontro realizando a leitura para deleite com o propósito de diversão do livro *Bruxa, Bruxa venha a minha festa* de ArdenDruce. Esta história trata-se um conto de repetição, que o narrador da história convida grandes personagens dos contos populares para uma festa, repetindo várias vezes a mesma fala. As ilustrações desse livro são bem reais, e eu já o conhecia, ele faz parte da coleção de livros infantis do Projeto Trilhas que foram enviados à escola no ano de dois mil e doze, em parceria com a empresa Natura. Este projeto possuía com objetivo favorecer o contato das crianças da educação infantil com a linguagem escrita através de um projeto didático. Esse projeto possuía jogos, livros de histórias e inclusive um caderno de orientações com os passos a passos para o professor aplicar o projeto, enrijecendo a possibilidade reflexiva do docente. Tinha, e ainda tenho, um pé atrás com esses projetos educacionais que empresas despejam nas escolas, mas aprendi, principalmente pós PNAIC, que podemos extrair dessas propostas de práticas pedagógicas aquilo que realmente possa contribuir para o meu projeto de educação transformadora.

Desabafos a parte, vou retomar a escrita referente a esse encontro. A formadora nos questionou a respeito da história lida, perguntado o que achávamos, algumas professoras disseram que as ilustrações davam medo, que ainda não haviam lido em suas salas com receio das reações dos alunos, eu disse que realizei a leitura deste livro no ano de dois mil e doze para minha antiga sala de jardim I (crianças de 4 anos), e que as crianças amaram, pediam a relese várias vezes.

Em seguida, a formadora entregou um texto extraído da revista a Ponta do lápis ano V- nº11, chamado *Ensinar: o que? Como?*. Na verdade esse texto era para ter sido trabalhado no encontro anterior, porém faltou tempo hábil. Por isso, a formadora o retomou neste encontro. Este texto traz apontamentos importantes para pensarmos uma sequência didática para o ensino de um gênero textual,

determinando etapas para a execução da mesma. A partir deste texto, a formadora solicitou que realizássemos a leitura compartilhada do texto “Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas” (PLANEJANDO A ALFABETIZAÇÃO; INTEGRANDO AS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO - PROJETOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, BRASIL, 2012), a fim de estabelecermos relações com o texto Ensinar: o que? Como?

O texto “Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas” das autoras Maria Helena SantosDobeux e Ivane Pedrosa de Souza, foi um dos textos deste curso que mais me marcou, pois possibilitou o meu refletir sobre a forma como eu organizava minha rotina de aula, e as atividades que proponha aos meus alunos. Sempre busquei desenvolver com os estudantes atividades desafiadoras que promovessem a aprendizagem dos alunos, entretanto, não eram atividades articuladas sobre um eixo temático, ou seja, um conteúdo específico a ser ensinado pelo professor de maneira sistematizada, eram atividades que não conversavam com as diferentes áreas do conhecimento. Antes eu pensava que fazia essa articulação, quando determinava um tema e realizava várias atividades sobre esse tema, mas esse texto, trouxe argumentos que enfatizam que não basta as atividades serem do mesmo tema, é necessário que elas estejam interligadas nas diferentes áreas do conhecimento, e é da função do professor determinar o que se vai ensinar, de maneira sistemática iniciando pela coleta dos conhecimentos prévios dos alunos a partir do conteúdo que se pretende ensinar, para mapear o que os alunos já sabem sobre determinado conteúdo, em seguida, elaborar módulos que são as propostas de atividades elaboradas para o professor com vistas ao desenvolvimento dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, e finalizando com a avaliação, que ocorrerá ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem.

Tamanho meu encantamento pelo trabalho pedagógico organizado a partir de sequências didáticas que dentre as várias que desenvolvi pós PNAIC, escolhi duas e apresentei-as em seminários científicos, na modalidade de comunicação oral: faculdade de educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas no ano de 2014 com o título Sequência didática: trabalho com contos de fadas na perspectiva do alfabetizar letrando; faculdade de educação grupo ENFOCO da Unicamp no ano de 2015 com o título Animais brasileiros em extinção: Uma sequência didática interdisciplinar, na perspectiva do alfabetizar letrando. Na primeira apresentação,

dediquei a elaboração de uma sequência didática que contemplasse o ensino do gênero textual conto de fadas, já a segunda busquei uma abordagem interdisciplinar para o estudo dos animais brasileiros ameaçados de extinção abordando conhecimentos sobre unidades de medidas, gênero textual de divulgação científica, sistema de escrita alfabética e preservação ambiental.

Em seguida, a formadora solicitou que analisássemos a proposta de sequência didática existente nos documentos do projeto Trilhas, a fim de avaliar os passos propostos por esse projeto a luz do texto lido anteriormente. Antes é válido salientar, que O Projeto Trilhas de Leitura surgiu com o apoio do Instituto Natura e teve início em 2009, mas foi em 2011 que ganhou notoriedade ao ser reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como um projeto educativo eficaz para ser implementado no ano de 2012 como política pública, junto às metodologias e projetos de alfabetização já desenvolvidos nas escolas públicas.

Em 2012, o material foi distribuído para as escolas de municípios considerados prioritários pela política do MEC, escolas prioritárias e de todas as capitais, grandes cidades e sistemas estaduais de ensino. A rede de ancoragem do projeto auxiliou sua implementação e incentivou o bom uso dos materiais nas escolas. Por meio de uma estrutura de formação em cascata, permitiu a qualificação de técnicos de secretarias de educação, gestores escolares e professores. Esse projeto também está alinhado com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto número 6.094, de 24 de abril de 2007, artigo 2, inciso II, que estabelece, entre outros objetivos, a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade e o incentivo à leitura na sala de aula, ou seja, o mundo empresarial tomando conta das práticas pedagógicas nas escolas públicas brasileiras.

Como material de apoio o projeto contava com livros paradidáticos de contos de acumulação e repetição, cadernos de orientação para aplicação do projeto de acordo com o livro paradidático que o professor escolhesse, e também jogos para cada livro paradidático.

O projeto propõe atividades em torno de cada livro paradidático, isto é, todas as atividades a serem desenvolvidas com os estudantes já estão prontas! Lembro que não gostei disso, e disse para a formadora eu organizaria minha sequência didática a partir de um dos livros paradidáticos existentes dentro desse projeto,

porém, me negava a seguir o be-a-bá contidos nos cadernos de orientações pedagógicas. A formadora disse tudo bem que eu teria essa autonomia.

Finalizando o encontro a formadora solicitou que elaborássemos e aplicássemos a sequência didática com um livro do Projeto Trilhas para ser entregue dia dezanove de novembro de dois mil e treze contendo o planejamento das atividades desenvolvidas, registro reflexivo e as atividades dos alunos. A formadora solicitou também que trouxéssemos para o próximo encontro o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever para o 1º ano

O décimo sexto encontro também ocorreu no dia **vinte e um de novembro de dois mil e treze** no período da tarde. Esse encontro também se referiu a unidade seis do curso com o objetivo de analisar e planejar projetos didáticos e sequencia didáticas na perspectiva do alfabetizar letrando, interligando as diferentes áreas do conhecimento.

A formadora iniciou o encontro com a leitura para deleite com o propósito de encantar do livro *A moça tecelã* dos autores Marin Colasanti, Demóstenes Vargas e Irmãs Dumont. Conta a história que moça constrói no tear sua própria história. Nada lhe faltava. Na hora da fome, tecia um lindo peixe, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido. Ao se descobrir infeliz, a moça tecelã, durante a noite, segurou a lançadeira ao contrário e desfez o marido. A formadora nos questionou sobre o que achamos da história lida, as professoras disseram que gostariam de ter uma tear como a da moça da história, para que em determinadas situações fizessem sumir algo ou alguém.

Em seguida, a formadora solicitou retomou a leitura do texto “Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos” das autoras Maria Helena SantosDulbeux e Rosinalda Teles (PLANEJANDO A ALFABETIZAÇÃO; INTEGRANDO AS DIFERENTES ÁREAS DO CONHCEIMENTO - PROJETOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, BRASIL, 2012), para realizarmos um comparativo com a projeto brincadeiras existente no programa Ler e Escrever, que o município de Sumaré é adepto. Embora a formadora tivesse solicitado que trouxéssemos o guia de orientações didáticas somente no sábado seguinte, para

adiantar a discussão, ela pegou um guia de orientações que tinha no CEFEMS e solicitou que destacássemos pontos para discutirmos em grupo.

O Programa Ler e Escrever trata-se de uma política pública de alfabetização, criada pelo governo do estado de São Paulo com intuito de atender os estudantes do 1º ano do 5º do Ensino Fundamental.

Este programa institui expectativas de aprendizagem para cada ano de escolaridade. Em grupo buscamos realizar uma análise minuciosa acerca do programa Ler e Escrever para o 1º ano do Ensino Fundamental compreendendo as expectativas de aprendizagem deste ano. De acordo com o Guia de Planejamento e orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 1º ano (2012) as expectativas de aprendizagem para esse primeiro ano do Ensino Fundamental foram baseadas no RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil) que entre outras palavras dizem respeito às frentes dos trabalhos pedagógicos: comunicação oral; práticas de leitura; análise e reflexão sobre a língua; práticas de produção de texto.

No que se refere à **comunicação oral**, o RCNEI propõe, e o programa Ler e Escrever para o 1º ano ressalta, que para ser desenvolvido a comunicação oral entre os estudantes de 1º ano do Ensino Fundamental se faz necessário que seja criada situações que os alunos possam expressar-se oralmente, como por exemplo, através de relatos sobre episódios do cotidiano, com o intuito de conceber, e fazer com que aquele aluno se auto conceba como um interlocutor real. O ouvir o outro é muito importante por isso esses documentos dão ênfase a importância das rodas de conversa, pois são neste momentos que os estudantes terão condições de aprender a respeitar opiniões, esperar sua vez de falar. De acordo com esses documentos, faz parte da comunicação oral ainda os momentos de leitura pelo professor, o ensino e a leitura de parlendas, adivinhas, rimas e etc.

Com relação ao eixo **práticas de leitura**, o programa Ler e Escrever extraiu do RCNEI o conceito de ler mesmo que não convencionalmente, isto é, proporcionar aos estudantes oportunidades de contato com textos de diferentes suportes de uso social real, utilizar textos de via memória (cantigas, parlendas e etc) para localizar determinada palavra ditada pelo professor, ou montar o texto via memória recortado favorece a reflexão sobre com quais letras se escreve, quantas letras se escreve, a ordem das letras e o desafio do ajuste do falado ao escrito. O Uso de atividade envolvendo lista dos nomes dos alunos da sala, pode ser uma boa ferramenta

didática, de acordo com esses documentos, primeiro por ser uma atividade que promove o uso social da língua escrita, e segundo por possibilitar, desde que problematizado pelo professor, a apropriação de estratégias de leitura para localização de determinado nome da sala. O desenvolvimento das inferências de leitura são importantes, o RCNEI aponta e o Ler e escrever ressalta que através das leituras de livros, é possível desenvolver as inferências de leituras nos estudantes perguntando a eles “o que acham que vão falar na história” a partir da ilustração do livro.

Quanto ao eixo **análise e reflexão sobre a língua**, este diz respeito ao o apreciar o textos literários com o intuito de compreender que cada gênero textual possui maneiras próprias de se escrever, no que tange a linguagem e estruturação do texto, ou seja, colocar os estudantes para analisar um texto bem escrito a afim compreender as especificidades de cada gênero textual. Esse eixo refere-se também a análise e reflexão do sistema de escrita alfabético

Já com relação às **práticas de produção de texto**, estas referem-se a produção de texto de determinado gênero textual mesmo que não alfabetizado, isto pois se o professor já colocou esse aluno em contato com o gênero textual em estudo, já refletiu e analisou as estruturas linguísticas que correspondem esse gênero, produzi-lo oralmente se faz possível, o professor neste processo é o escriba das produções coletivas orais de textos.

O Programa Ler e Escrever propõe o trabalho com agrupamentos produtivos, principalmente em atividades que envolvem a reflexão sobre o código escrito. Os agrupamentos produtivos dizem respeito ao modo como o professor pode organizar seus alunos para a execução de cada proposta de atividade. Em atividades que envolvam leitura, no qual o aluno deva pôr em cheque suas estratégias de leitura, de acordo com esse programa, esse tipo de atividade é desafiadora somente aos estudantes que ainda não possuem escrita alfabética, por isso, os alunos devem ser agrupados da seguinte maneira: silábico com valor sonoro com silábico com valor sonoro/ silábico com valor sonoro com pré silábico/ silábico com valor sonoro com silábico sem valor sonoro/ silábico com valor sonoro e silábico alfabético. Com relação as atividades que envolvam a escrita essas podem ser feitas nos mesmos agrupamentos anteriormente descritos, entretanto, suas produções escritas serão compatíveis a sua hipótese de escrita, atividades que promovam a escrita com letras

móveis na quantidade exata favorece muito os alunos alfabéticos e silábicos alfabéticos, pois é neste momento que produzirão a escrita de determinada palavra, de modo que não falte letras forçando-os a refletir sobre a dimensão ortográfica da escrita.

O Programa ler e escrever para o 1º ano do Ensino Fundamental organiza esses eixos anteriormente citados em modalidades de organização didáticas que são: **situações didáticas e projetos didáticos**.

Por situações didáticas compreende-se as atividades que estão fora do projeto didático ou da sequência didática (no caso do 1º ano a sequência didática não foi contemplada), mas que dentro de cada uma norteia um eixo. São elas:

- Trabalho com nomes próprios

Ler o nome dos amigos da classe; comunicação oral e práticas de leitura.

Escrita do nome com letras móveis; análise e reflexão sobre a língua.

Ficha de consulta do alfabeto; comunicação oral.

Ler e recitar parlendas; comunicação oral.

Etiquetar com seu nome os materiais que seu professor ditar; análise e reflexão sobre a língua.

Escolher o nome de um colega e escrever; análise e reflexão sobre a língua.

Escrita do nome e do telefone para montar a agenda telefônica da sala; análise e reflexão sobre a língua.

Escrita com a ajuda dos familiares dos nomes das pessoas que moram com a criança; comunicação oral e análise e reflexão sobre a língua.

Bingo do nomes; práticas de leitura

Escrita da lista dos alunos dividindo em meninos e meninas; análise e reflexão sobre a língua.

Parlenda recortada; práticas de leitura.

- Atividade com poema

Assinalar no texto as palavras correspondentes a ilustração; práticas de leitura

- Análise da parlenda

Marcar as palavras que foram trocadas; práticas de leitura.

- Atividade de leitura

Ligar as frutas aos seus respectivos nomes; práticas de leitura.

Ligar os animais aos seus respectivos nomes; práticas de leitura.

Ligar os brinquedos aos seus respectivos nomes; práticas de leitura.

- Cruzadinha

Cruzadinha com banco de palavras de animais; práticas de leitura.

Cruzadinha com banco de palavras de frutas; práticas de leitura.

- Adivinhas

O projeto Brincadeiras tradicionais, possui como objetivo além do resgate das brincadeiras tradicionais, favorecer a aprendizagem sobre a língua escrita pelos estudantes. As etapas são:

1- Apresentação do projeto e do produto final aos estudantes: dizer que será um projeto sobre as brincadeiras tradicionais, e como produto final será a tarde de brincadeiras; comunicação oral

2- Entrevistas com familiares sobre as brincadeiras preferidas devendo ser registradas nas fichas do caderno do aluno; comunicação oral e análise e reflexão sobre a língua.

3- Produção do convite para a tarde de brincadeiras- garantir que os alunos conheçam o gênero, através da leitura para a sala e também da análise do texto bem escrito; produção de texto.

4- Aprender as brincadeiras pela leitura do professor; comunicação oral e práticas de leitura

5- Escrita do título de uma brincadeira com análise coletiva, o aluno vai escrever de acordo com o que sabe e será analisado coletivamente a escrita, favorecendo a reflexão de cada criança com relação a escrita dos nomes das brincadeiras; análise e reflexão sobre a língua.

6- Leitura do professor das regras de uma nova brincadeira, o professor lerá as regras instrucionais de algumas brincadeiras como: coelhinho sai da toca, cabra-cega, pega-pega corrente, mãe da rua, contidas no caderno dos alunos. Brincar com uma delas e questionar os estudantes o que acharam das brincadeiras, quais regras mudariam para que as brincadeiras ficassem mais emocionantes. Realizar uma ficha informativa com cada brincadeira contendo: título da brincadeira, objetivo, número de participantes e material necessário; comunicação oral e práticas de leitura.

7- Desenho e legenda em duplas da brincadeira aprendida na aula anterior, escrita em agrupamentos produtivos do nome da brincadeira aprendida; análise e reflexão sobre a língua.

8- Aprender uma brincadeira a partir do relato de um convidado, a partir dos convites os convidados vão até a escola ensinar os alunos brincadeiras novas; comunicação oral.

9- Ditado para o professor a respeito da brincadeira, é o momento em que os alunos vão exprimir suas opiniões a respeito da brincadeira aprendida com o convidado, quanto às regras, se gostariam de acrescentar alguma regra inexistente até o momento, ou mudá-las; comunicação oral.

10- Escrita em duplas de uma das regras da brincadeira (letras móveis) e desenho, em agrupamentos produtivos com interferências pedagógicas desafiadoras, que levem os estudantes a refletirem suas produções escritas; análise e reflexão sobre a língua.

11- Ditado ao professor da brincadeira aprendida com um dos convidados, produzir oralmente o texto instrucional de umas das brincadeiras aprendidas com os convidados; produção de texto.

12- Escolha da brincadeira que será apresentada pelos alunos, a partir da lista de brincadeiras a sala deverá eleger uma brincadeira que será apresentada na tarde de brincadeiras, solicitar que por meio de uma lista assinalem em agrupamentos produtivos o nome da brincadeira que gostaria de apresentar na Tarde de Brincadeiras. Realizar a ficha desta brincadeira para ser entregue à biblioteca como um veículo de consulta (o título da brincadeira poderá ser em escrita ortográfica, solicitando de busquem na lista de brincadeiras no cartaz da sala); análise e reflexão sobre a língua.

13- Ensaios para a “Tarde de Brincadeiras” em grupos de quatro ensaiar a apresentação das regras da brincadeira; comunicação oral.

14- No caderno do aluno possui a atividade de observação do quadro de Ivan Cruz, que os alunos deverão dizer as brincadeiras presentes no quadro, e escreve-las de, acordo com sua hipótese, nos quadros; comunicação oral e análise e reflexão sobre a língua.

15- Escrita no caderno dos alunos dos nomes dos brinquedos; análise e reflexão sobre a língua.

- 16- Cruzadinha dos nomes das brincadeiras e brinquedos; práticas de leitura.
- 17- Assinalar os nomes da lista do caderno dos alunos que o professor ditar; práticas de leitura.
- 18- Ligar o nome do desenho ao seu respectivo nome; práticas de leitura
- 19- Pesquisa domiciliar se alguém da família conhece as brincadeiras na lista contida no caderno dos alunos; comunicação oral.

O grupo chegou à conclusão que o ranking de prioridades existentes nesse projeto inicia-se com oralidade, análise do sistema de escrita alfabética, práticas de leitura e em menor ênfase a produção de textos. Recordo-me que o nosso grupo achava ser necessário uma investida maior na produção de texto, e não reduzir a construção de listas. A formadora entrevistou dizendo que na opinião dela era suficiente a proposta de produção contida neste módulo do programa Ler e Escrever, mas que se quisermos mudar alguma etapa também tínhamos autonomia.

Como o encontro já estava se esgotando a proposta de sistematizar e organizar um quadro comparativo entre o projeto didático e sequência didática ficou para o próximo encontro. E como tarefa, sugeri a leitura do texto “Diversidade textual: propostas para a sala de aula” presente no caderno de formação referente a unidade 6 do curso (PLANEJANDO A ALFABETIZAÇÃO; INTEGRANDO AS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO - PROJETOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, BRASIL, 2012).

O décimo sétimo encontro aconteceu no dia **dezenove de outubro de dois mil e treze** referente a unidade sete do curso, que possuía como objetivo compreender a importância heterogeneidade em sala de aula a partir da elaboração de agrupamentos produtivos entre os alunos.

A formadora iniciou o encontro realizando a leitura para deleite com o propósito de refletir do livro “O sabido distraído” da autora Ana Maria Machado. Esse livro conta a história de Pedrinho, um menino, que prestava atenção nas coisas que ninguém vê. Esse livro busca mostrar que a vida apresenta tanta beleza pra gente, que uns a vêem de um jeito, outros vêem diferente! Avaliando o objetivo desse encontro achei que a história escolhida pela formadora foi extremamente coerente,

pois as pessoas são diferentes e possuem concepções e conhecimento diferentes acerca de determinado assunto.

Em seguida a formadora apresentou um vídeo em homenagem ao dia dos professores. Depois disso a professora responsável pelo registro do encontro anterior realizou a leitura do registro reflexivo feito por ela referente aos encontros 15º e 16º.

Logo após, a formadora explicou sobre workshop de conclusão do PNAIC que aconteceu na Faculdade Anhanguera no dia 13/12 solicitando que o grupo escolhesse o tema para ser abordado na apresentação deste seminário. O grupo portanto, elegeu o tema Sequência Didática, nossa apresentação foi às 8h da manhã e a professora Ana Claudia se prontificou a fazer um vídeo para utilizarmos na apresentação.

Após essa discussão sobre o workshop, realizamos um quadro comparativo sobre semelhanças e diferenças do PROJETO e da SEQUÊNCIA DIDÁTICA, podendo constatar que a SEQUÊNCIA DIDÁTICA nada mais é do que uma modalidade organizativa de atividades sequenciadas com objetivo de desenvolver um determinado conteúdo. A sequência didática prevê etapas articuladas para sua realização, são elas: 1) inicial; 2) intermediária; 3) verificação/ avaliação. Além disso, o planejamento é centrado no professor, e é ele quem monitora todo o processo de ensino-aprendizagem, com espaço de tempo determinado e sem a obrigatoriedade de um produto final, com o intuito de elevar o nível de conhecimento do aluno acerca de um determinado conteúdo.

Já o PROJETO, o protagonista do processo ensino- aprendizagem é o aluno pois é ele quem direciona o que quer aprofundar no conteúdo em estudo, uma vez que é necessário sim que o professor trace objetivos e metas que visa alcançar com dado projeto, porém como é o aluno o centro do processo esses objetivos e metas podem ser alterados e modificados no decorrer do mesmo, de acordo com os interesses dos alunos. Assim como na sequência didática, o projeto também possui atividades articuladas e planejadas, portanto, pode-se dizer que dentro do projeto existe uma sequência didática, porém diferente da sequência didática, o projeto possui obrigatoriedade de um produto final, este por sua vez, deve ser uma objeto sócio- cultura real que a comunidade escolar tenha contato.

Em seguida, partimos para a reflexão e sistematização do tema do encontro “Heterogeneidade e agrupamentos”, este encontro na minha opinião trata-se de um dos mais importantes temas para estudo, pois uma sala heterogênea propicia maior aprendizagem do que uma sala homogênea, uma vez que de acordo com Vigotski e embasado na Dialética de Marx o sujeito se desenvolve em meio a contradição , sendo assim nós professores necessitamos compreender que possuir uma sala heterogênea é uma grande oportunidade de aprendizagem, porém é necessário saber como trabalhar com a heterogeneidade.

Primeiramente é necessário que o professor conheça o seu aluno, principalmente no que se refere ao nível do conhecimento acerca de um dado conteúdo, o que é chamamos de avaliação diagnóstica e/ ou levantamento dos conhecimentos prévios, a partir daí o professor poderá agrupar os alunos de acordo com o nível de conhecimento de cada um de modo que um possa contribuir com a reflexão e aprendizagem do outro.

No caso da apropriação da língua escrita, o professor necessita realizar uma avaliação diagnóstica com o intuito de detectar a hipótese de escrita dos seus alunos, hipóteses essas elencadas e pesquisadas pela cientista Emília Ferreiro.

De acordo com essa cientista existem cinco níveis de conhecimento de escrita são eles:

PRÉ-SILÁBICO: o sujeito nesta hipótese de escrita ainda não é capaz de compreender que a escrita representa a fala e sua leitura para a justificativa de sua escrita é global. Dentro deste nível existe outros dois níveis: *PRÉ-SILÁBICO 1* – este que refere-se a escrita de alunos que ainda não compreenderam que para se escrever utiliza-se letras, ou ainda os que já compreenderam porém, não possuem controle das letras em sua produção escrita. *PRÉ-SILÁBICO 2* – este se refere à escrita de alunos que já compreenderam que se escreve com letras, porém realizam leitura global para justificar sua escrita, mas com um salto qualitativo em relação ao *PRÉ-SILÁBICO1*, pois neste subnível o aluno já é capaz de estabelecer um controle da quantidade de letras.

SILÁBICO: divide-se em dois momentos:

SEM VALOR SONORO CONVENCIONAL: o sujeito nesta hipótese de escrita é capaz de compreender que a escrita representa a fala, por isso, ao escrever utiliza uma letra para cada emissão sonora, sendo assim, dizemos

que sua leitura é pautada, porém essas letras utilizadas nada se assemelham ao som convencional da palavra.

SILÁBICO COM VALOR SONORO CONVENCIONAL: o sujeito desta hipótese possui as mesmas características da hipótese anterior, porém com um grande salto qualitativo, nesta escrita os alunos utilizam letras existentes nas palavras. Sendo assim, pode-se constatar uma escrita silábico com valor com maior foco nas vogais e / ou escrita silábica com maior foco nas consoantes.

SILÁBICO-ALFABÉTICO: já neste nível o aluno já é capaz de reconhecer e produzir algumas sílabas, pois já percebe que a emissão sonora não é composta, em sua maioria, de apenas uma letra, Emília Ferreiro determinou que este é o único nível de transição entre a hipótese silábica com valor e a alfabética, pois a criança pode oscilar entre a escrita silábica com valor e a escrita alfabética dentro de uma mesma palavra.

ALFABÉTICO: este nível refere-se aos sujeitos que possuem escrita alfabética, e o grande desafio para os alunos deste nível é o avanço na reflexão sobre os problemas ortográficos da escrita.

Sendo assim, para realizar os chamados agrupamentos produtivos,. Em atividades envolvendo escrita os alunos pode ser agrupados da seguinte maneira:

- Pré-silábico com Silábico sem valor
- Pré-silábico com Silábico com valor
- Silábico sem valor com Silábico com valor
- Silábico com valor (VOGAIS) com Silábico com valor (CONSOANTES)
- Silábico com valor com Silábico-alfabético
- Silábico-alfabético com Alfabético
- Alfabético com Alfabético

Já em atividades envolvendo leitura, os agrupamentos necessitam ser diferenciados, uma vez que, para realizar atividades de leitura pelo menos um dos envolvidos no agrupamento produtivo necessita ter valor sonoro na escrita, para que assim possa fazer uso das estratégias de leitura e ter condições para a realização da atividade.

Eu por ter feito o curso Letra e Vida já utilizava esses agrupamentos em sala, não era novidade conhecer essa forma de organização dos estudantes.

A formadora propôs que fizéssemos a análise em grupo de atividades xerocadas por ela, solicitando que avaliássemos o tipo da atividade e as possíveis variações a serem feitas para atender os diferentes agrupamentos produtivos. A formadora entregou para o nosso grupo uma cruzadinha de animais sem banco de palavras. Destacamos que esta, trata-se de uma atividade de escrita, e do modo como está posta apenas favorece a reflexão dos alunos alfabéticos, para favorecer os alunos sem escrita alfabética é necessário transformar esta atividade de escrita em atividade de leitura, colocando banco de palavras para que os alunos através do uso da pauta sonora façam as inferências de leitura e descubram as palavras correspondentes. Entretanto, o nosso grupo salientou que essa variação apenas é favorável caso ao menos um dos integrantes do agrupamento tenha pauta sonora na escrita.

Como tarefa a formadora solicitou que realizássemos a leitura do texto A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove ano que foi enviado pela formadora por e-mail.

O décimo oitavo encontro também aconteceu no dia **dezenove de outubro de dois mil e treze** referente à unidade sete do curso. O objetivo deste encontro foi a compreensão da importância heterogeneidade em sala de aula a partir da elaboração de agrupamentos produtivos entre os alunos.

A formadora iniciou o encontro realizando a leitura deleite com o propósito de divertir do livro Só um minutinho Yuyi Morales, que conta a história de uma vovó bem ativa que recebe a visita do Senhor Esqueleto, mas que na verdade, era a morte, que foi buscá-la. Como ela é muito esperta foi adiando o momento da partida, arrumando coisas para sua festa de aniversário e pedindo-lhe para esperar um minutinho. A festa foi linda e cheia de gostosuras. Quando acaba, ela beija seus netos um por um e vai avisar o Senhor Esqueleto que ela está pronta, mas encontra apenas um bilhete, dizendo que a festa foi tão boa que ele não vai perder a do próximo ano de jeito nenhum.

Em seguida, a formadora propôs que realizássemos um *quiz*, retirado da revista nova escola, de perguntas e respostas sobre como organizar os

agrupamentos produtivos podendo-se constatar que essa organização dos agrupamentos produtivos é uma das práticas essenciais de alfabetização, pois é na heterogeneidade que o sujeito se desenvolve e aprende muito mais.

Dessa forma, existe ainda outras práticas essenciais na alfabetização são elas:

1. Identificar o que cada criança da turma já sabe acerca da língua escrita, identificando níveis de aprendizagem, e o que ainda necessita aprender para se apropriar do código escrito, tendo em vista as possibilidades de se montar agrupamentos produtivos em sala;

2. Realizar atividades com o foco no sistema de escrita, como lista de nomes, escritas de textos via memória, sempre tendo em vista o que essa atividade poderá favorecer para a elevação da hipótese de escrita, ou seja ter mente os desafios reais que tal atividade proporcionará a cada agrupamento.

3. Realizar atividades com foco nas práticas de linguagem proporcionando o alfabetizar letrando, pois através desses tipos atividades os alunos serão capazes de saber fazer uso da língua escrita nos mais variados contexto , compreendendo que toda produção escrita possui um gênero, e que cada gênero exige-se conhecimentos linguísticos específicos para sua produção.

4. Utilizar projetos didáticos para alfabetizar, tendo em vista produtos finais sócio- culturais reais que a própria comunidade escolar participe seja em sua formulação e ou apresentação, para que assim os alunos compreendam a grande importância da escrita em seu contexto social, concebendo a língua escrita como objeto social e não escolar.

5. Trabalhar sequências didáticas, com atividades articuladas e objetivos traçados pelo professor.

6. Incluir atividades permanentes na rotina que proporcione o contato diário com a língua escrita e o desenvolvimento de hábitos de reflexão e leitura do sistema de escrita.

Em seguida, a formadora passou um vídeo do Letra e Viva chamado “Escrita também é coisa de criança” que aborda a importância do trabalho sistematizado para a formação do leitor e escritor. Um vídeo que na minha opinião é bem repetitivo, pois aborda novamente tudo o que já estudamos demasiadamente ao longo do curso.

A formadora solicitou que entregássemos a sequência didática que desenvolvemos com os alunos, pois ela iria dar a devolutiva no último encontro dia 30/11.

Também solicitou que aplicássemos a avaliação diagnóstica referente ao 4º Bimestre com a produção de texto com um gênero que poderíamos escolher. Dia 30/11 deveríamos levar o quadro de acompanhamento da turma para que a formadora computasse no sistema do SISFACTO. Uma professora sugeriu que no último encontro realizássemos o amigo-livro secreto como forma de despedida do curso. O sorteio do amigo livro ocorreu no dia trinta, deveríamos levar neste dia um livro infantil. A formadora propôs também que almoçássemos juntos num restaurante próximo ao CEFEMS, e que adiantássemos o encontro para irmos embora mais cedo.

O último encontro aconteceu no dia **trinta de novembro de dois mil e treze**, um encontro marcado por alegria, saudades e conquistas. Todas as professoras chegaram no curso com o seu livro de história nos braços ansiosas pelo sorteio do amigo-livro, era um livro mais interessantes que o outro!

A formadora deu devolutivas sobre as sequências didáticas que desenvolvemos com os alunos, dizendo que todos os professores estavam de parabéns, pois conseguimos organizar uma sequência didática de fato! Depois, solicitou que quem quisesse compartilhar sua sequência didática a fizesse.

Comecei a apresentação da minha. Organizei a sequência didática em conjunto com as outras professoras da minha escola, escolhemos o livro O Grande Rabanete da autora Tatiane Belinky. Um conto de acumulação que conta a história de um vovô que plantou um rabanete, e quando este estava bom para o consumo, o vovô tentou colhe-lo, mas ele não conseguia tirá-lo da terra, então pediu a ajuda da vovó, que mesmo segurando o vovô para puxar o rabanete não conseguiu tira-lo da terra. A vovó chamou a neta para ajudar, que também não conseguiu, esta chamou o Totó para ajudar, e também não foi suficiente, este chamou o gato, que também não conseguiu ajudar, e por fim o gato chamou o rato, e com a ajuda de todos o rabanete saiu da terra! E era um rabanete gigante!

Escolhemos essa história, pois como trata-se de um conto de acumulação, os alunos conseguirão ter maiores subsídios na hora da reescrita coletiva.

Iniciei nossa sequência didática fazendo a leitura do título do livro e do nome da autora questionando os alunos sobre que achavam que aconteceria na história, a partir do título e da observação das ilustrações da capa. Alguns perguntaram o que seria um rabanete, eu disse que era um legume, outros alunos disseram que essa história falaria de um família, e outros ainda reconheceram a autora da história, pois já havíamos tralhado com o livro o Caso do Bolinho escrito pela mesma.

Iniciei então a leitura do livro, perguntei aos alunos o que acharam da história, deixei que falassem. Perguntei se percebiam algo de diferente das outras histórias que eu já li, alguns disseram que essa história existe uma repetição, outros relembrou a história do “caso do bolinho”, que a massa do Bolinho repetia a mesma fala para todos os animais, mas eu disse que na verdade diferente da história “O Caso da Bolinho”, a história “O Grande Rabanete” os personagens se acumulam, e se repetem, o que não acontece com o “O caso do Bolinho”, disse que esse último é um conto de repetição, já “O Grande Rabanete” é um conto de acumulação. Percebi que ficaram confusos, por isso peguei o livro “O Caso do Bolinho” e realizei a leitura novamente, escrevi na lousa o trecho do livro que se repete, depois realizei a leitura do “O Grande Rabanete”, e escrevi na lousa trechos da história que os personagens se acumulam. Então um dos alunos disseram que no conto de acumulação sempre junta mais um personagem, já o conto de repetição só as falas dos personagens são repetidas, eu disse que era exatamente isso.

Em seguida contei que faríamos um trabalho com várias atividades envolvendo aquele livro. A primeira delas seria a análise de um trecho da história que eu transcrevi na lousa, com o intuito de favorecer o desenvolvimento o repertório linguísticos dos estudantes. Escolhi o trecho que possuía pontuações, e palavras que poderiam favorecer o vocabulário os estudantes. As palavras que eles desconheciam utilizei o dicionário para procurar, já a pontuação questionei-os sobre o que observavam no trecho que não eram palavras alguns disseram a existência de um “risquinho”, outros sabiam o nome e disseram que era a vírgula. Perguntei por que existia a vírgula no texto, mas ninguém quis responder então eu disse que ela existia para dar um tempo melhor na leitura e o texto ficar mais agradável de ser lido. Sei que essa resposta não é a mais apropriada, pois a vírgula tem muitas outras funções do que simplesmente dar um tempo na leitura, mas para aquele momento julguei que esta resposta era mais adequada.

Depois, em uma cartolina, solicitei que escrevêssemos uma lista dos nomes dos personagens para não esquecermos. Pensando na reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, escolhi as crianças para que soletrassem as letras necessárias para a escrita dos nomes das personagens. Nesta época do ano 90% da minha sala possuía escrita alfabética, e outros 10% possuíam escrita silábica-alfabética, e silábica com valor. Após a escrita no cartaz a lista dos personagens soletrados pelos alunos solicitou que registrassem a lista no caderno.

No outro dia, solicitei que ilustrassem cada trecho da história a partir de uma segunda leitura coletiva, cada aluno recebeu xerox do texto da história grampeado em forma de livro, e deveriam ilustrá-lo, para depois levá-lo embora para fazer a leitura em casa.

No terceiro dia realizamos a reescrita coletiva da história onde eu fui a escriba, vícios de linguagem como: aí e então, apareceram em menor quantidade entre os alunos, pois trabalhamos bastante a dimensão da diferença entre oralidade e escrita numa outra reescrita (Os três porquinhos), feita para a avaliação diagnóstica do terceiro bimestre. Algo muito interessante foi a necessidade que os alunos tiveram em colocar a vírgula principalmente entre os personagens, evidenciando que a análise do trecho do texto surtiu efeito na aprendizagem nos estudantes.

No quarto dia, trabalhamos a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, pensando nos agrupamentos produtivos e nos desafios possíveis que a atividade poderá proporcionar aos alunos. Por isso realizei variações de uma mesma atividade: para alunos alfabéticos, agrupados com alunos alfabéticos a atividade era de escrita com letras móveis na quantidade exata nos nomes dos personagens para refletir sobre o sistema de escrita alfabética repensando sobre os problemas ortográficos de escrita, visto que nenhuma letra poderá sobrar. Já para os alunos silábicos alfabético agrupado com silábico com valor, essa mesma atividade de escrita foi transformada em leitura, onde os alunos deveriam a partir do banco de palavras fazer inferências de leitura para descobrir o nome de cada personagem.

No quinto dia iniciamos a revisão coletiva da reescrita da história. Para o dia não ficar chato, realizei a revisão com os alunos de um trecho da história somente. O interessante é que durante a revisão eles buscavam ser fiéis à história contada, lembrando a quantidade exata que aparece a palavra “puxa” no texto original. Em seguida, realizei a leitura de um texto de divulgação científica para compreenderem

a importância nutricional do rabanete, eu particularmente nunca havia comido, por isso comprei rabanete e solicitei que as merendeiras preparassem uma salada de rabanete para que os alunos pudessem experimentar. Muitos não gostaram, acharam amargo!

No sexto dia continuamos a revisão do texto, e propus que os alunos apresentassem um teatro junto com a outra sala do primeiro ano para que as outras crianças da escola pudessem conhecer. Realizamos um sorteio de quais alunos seriam os personagens, ensaiamos por alguns dias. Para convidar as outras salas para a apresentação realizamos a produção coletiva de um convite, para isso eu trouxe diversos convites para que os alunos pudessem analisar, convite de casamento, de aniversário, festa da igreja. Fiz a leitura de todos, e questionei os alunos sobre quais informações existiam em todos os convites e eles disseram: dia, horário, local tipo de evento, o remetente e o destinatário. Mediante essas informações realizamos a produção coletiva do texto do convite. Entregamos um convite para cada professora da escola.

No último dia da sequência ocorreu o teatro, os alunos ficaram um pouco tímidos, mas no final todos se envolveram. Compramos mais rabanetes para ser real durante a encenação. Conversamos que eles poderiam fingir que estavam comendo se não quisessem, mas um dos meus alunos quis comer e teve ânsia de vomito! Coitado, e eu disse por que você não fingiu? E ele disse tinha que ser real pois na história todos comiam de verdade. Percebi neste momento o que discutimos no curso sobre o que é o lúdico nas práticas escolares, o envolvimento que esse tipo de atividade trouxe aos meus alunos fez com que eles buscassem a perfeição em tudo!

Finalizei minha apresentação da minha sequência didática para as demais cursistas dizendo, a sequência didática agora faz parte do eu profissional!

As sequências didáticas das outras professoras foram muito interessantes, realmente o que a formadora disse sobre nós termos alcançados as expectativas sobre o planejamento e execução da sequência didática era válido.

Em seguida, a formadora solicitou que realizássemos a leitura da pauta do encontro. E após, propôs que em grupo discutíssemos sobre a “reprovação escola no ciclo de alfabetização”, através da escrita de uma lista de argumento contra e ou a favor da retenção escolar. Nosso grupo destacou que o problema não é a retenção ou aprovação do aluno, o problema são as condições de trabalho que temos hoje na

escola! Do que adianta pensar em aprendizagem por ciclo sendo que temos mais do que trinta alunos na sala? Como o professor conseguirá fazer todos esses alunos avancem, e ainda sanar as dificuldades advindas dos anos anteriores? Apontamos que acreditamos que o ciclo é importante para o desenvolvimento dos estudantes nas esferas: social, psicológica e cognitiva, desde que as condições para isso sejam revistas!

A formadora solicitou que realizássemos a leitura do texto “Ciclo de alfabetização e progressão escolar” da autora Telam Ferraz Leal (ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM, BRASIL, 2012). Esse texto aponta a concepção de se trabalhar com ciclos principalmente no processo de alfabetização do sujeito, evidenciando que a retenção pode ocasionar nos estudantes desestímulo para estudos seguintes. O que essa autora propõe é o repensar do currículo para o ciclo de alfabetização, pensando na formação integral do ser, utilizando a linguagem como fio condutor para o trabalho com as áreas do conhecimento.

Esse texto trouxe bastante polêmica entre as cursistas, algumas delas mesmo depois de um ano de discussão ainda tinham a concepção de que a escola não deve formar o ser integralmente, pois educação vem de casa, e que a família atualmente é muito desleixada e folgada. Segundo esses professores, a nossa função é ensinar os conteúdos, e antigamente, quando existia a reprovação, os professores eram respeitados pelos alunos e hoje não existe isso!

Ouvindo isso me sentia muito mal, será que ninguém entendeu que a sociedade de hoje é completamente diferente do que aquela do período da seriação? E que realmente é isso o que os governantes querem, que culpemos o fracasso da escola pelo “falha” da família, assim a falta de responsabilidade do poder público com a educação fica despercebido. Minha fala para essas professores foi a seguinte “se você não formar integralmente o ser quem o formará? Culpabilizar os pais não vai nos levar a local algum, pelo contrário será sempre o *locus* de nossa desilusão, pois a tendência é que as famílias se tornem ainda mais individuais, e se nossa escolha foi trabalhar com a formação de sujeitos, nossa função é sim FORMAR INTEGRALMENTE OS ALUNOS!” Disse a elas que compreendia perfeitamente todas as angustias, mas o que devemos ter resistência não é com a família, e sim o “enjaulamento” que políticas educacionais fazem com a nossa

prática docente, devemos resistir as medidas de austeridade que governantes aplicam sobre a educação, como a quantidade exacerbada de alunos em sala de aula, precarização das instituições de ensino. Eu disse que a família deveria ser conscientizada por nós para lutarmos por condições dignas de educação. Mencionei a precarização das instituições de ensino como medida de austeridade, pois vivenciávamos naquele momento da história de Sumaré a falta de papel higiênico e de material de limpeza nas escolas, onde professores e comunidade necessitavam contribuir, pois a prefeitura não fazia as aquisições, com a alegação de que estava acabando o ano e as escolas deveriam “dar seus pulos”.

Algumas professoras ainda se mantinham resistentes que a seriação é importante para o autoridade do ser professor! Me questionava sobre que tipo de autoridade essas professoras buscavam e compreendi que na verdade elas eram vítimas da desilusão da educação, que elas não viam perspectivas para a luta, a decepção corroíam suas veias, queriam ser apenas “empoderadas” em sua sala de aula. Triste realidade, que trazendo à luz de hoje, a decepção dos professores da rede municipal de educação de Sumaré apenas aumenta!

A formadora apenas observava as discussões também decepcionada com a nossa realidade, pois esse ano havia sido bem difícil para rede de ensino da cidade como um todo: parcelamento de salários, férias atrasadas, mal sabíamos na verdade que tendência foi piorar!

Em seguida, a formadora solicitou assistíssemos o vídeo Avaliação da Aprendizagem de Cipriano Luckesi, um vídeo muito interessante que nos fez pensar sobre a importância de usarmos a avaliação como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. Recordo-me que ao assistir esse vídeo, pensava o quão importante foi conhecer e se apropriar da avaliação diagnóstica proposta pelo PNAIC, pois esta traz indícios do que os alunos realmente precisam aprender, não o rotula simplesmente. Utilizava avaliações diagnósticas em minhas práticas, mas aquelas envolvendo somente sondagens de escrita espontâneas, e infelizmente caía no rotulação das crianças: silábico com valor, silábico sem valor, pré silábico, silábico alfabético e alfabético.

A formadora solicitou que discutíssemos oralmente como utilizamos os instrumentos de avaliação na escola e quais são eles, eu disse que antes do PNAIC na nossa escola apenas fazíamos a sondagem de escrita espontânea, e que agora

realizávamos também a do PNAIC, e que com certeza fará parte de nossa prática de agora em diante.

Em seguida, a formadora solicitou que realizássemos a leitura do texto “Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros” também a da autora Telma Ferraz Leal (ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM, BRASIL, 2012), pertencente a unidade 8 do caderno de formação. Acho que devido a ansiedade do amigo-livro secreto achei o texto um pouco maçante, pois falava exatamente as mesmas coisas que o vídeo o Luckesi apontou: utilizar a avaliação escolar como instrumento de redimensionamento da prática pedagógica.

Como o texto falava as mesmas coisas discutidas no vídeo do Luckesi, após a leitura do mesmo o silêncio imperou na sala.

A formadora passou o vídeo “aprender a aprender”, um vídeo de ilustração que traz como o erro e a tentativa se faz necessário e importante para o desenvolvimento do sujeito. Eu fiquei encantada com o vídeo, mas hoje assistindo-o novamente sob um olhar histórico cultural do processo ensino-aprendizagem que construí no mestrado, vejo que esse vídeo na verdade coloca a mediação do outro em segundo plano, o que na minha atual visão não é ensino-aprendizagem, acredito que a aprendizagem acontece apenas através da mediação, que erros e acertos fazem parte do processo de mediação!

Para finalizar a formadora passou como tarefa que enviássemos por e-mail o quadro de acompanhamento da turma referente ao 4º bimestre.

O **vigésimo** encontro também aconteceu no dia trinta de novembro, depois de um delicioso almoço que compartilhamos no restaurante próximo do CEFEMS.

A formadora fez a leitura para deleite do livro “Lá vem o ano novo” com o propósito de encantar da autora Ruth Rocha, que conta a história do ano novo que ia nascer mas que a meia noite estava com medo de aparecer pois não queria outro ano cheio de injustiças, todos na casa do tempo começaram a encoraja-la com a confiança que o ano que nasceria seria melhor. Uma história muito interessante que renovou nossas energias!

Em seguida a formadora solicitou que uma das professoras apresentasse a o vídeo produzido para o seminário de educação, escolhemos como título

Aprendizagens significativas por meio da sequência didática. O vídeo criado por ela, foi a partir dos slides que montei, pois fui a apresentadora do grupo no seminário. Abordamos um pouco sobre o nosso sentimento ao chegar no PNAIC, e o nosso encantamento pela sequência didática como modalidade de ensino, focando no conceito e estruturação da mesma. Finalizamos com imagens dos momentos dos nossos encontros, e momentos de execução das sequências didáticas com nossos alunos.

Nesse dia também deveríamos apresentar o projeto de banner por escola que ficaria exposto no seminário. Escolhemos palavras que sintetizaram nossa experiência no curso: inclusão, alfabetização, letramento, leitura, produção, ludicidade, planejamento, agrupamentos produtivos e reflexão, colocamos também fotos dos nossos alunos nesses momentos. Compartilhamos com a formadora o quão difícil foi convencer a diretora da escola a fazer o banner, ela alegava não ter dinheiro, e que achava um absurdo o CEFEMS “criar moda” e ela ter que bancar, mas com muita resistência conseguimos que ela fizesse o banner, e apresentamos neste último encontro e entregamos para formadora organizá-lo no espaço onde ocorreu o evento.

A formadora também apresentou o folhetim que o grupo de professores do CEFEMS fizeram para a divulgação do evento intitulado: “1º Seminário de Integração PNAIC 2013 de Sumaré, ressignificando práticas”

Em seguida, realizamos a avaliação do curso, um conjunto de dez perguntas que deveríamos assinalar com X o nível do nosso envolvimento com o curso e o nível de envolvimento da formadora.

Para finalizar, realizamos o amigo-livro secreto, comprei o livro “Carteiro”, e ganhei o livro “O Caso do Bolinho”, adorei meu livro.

O seminário ocorreu no dia **treze de dezembro de dois mil e treze**, em meias angústias se o décimo terceiro sairia ou não. Fomos o segundo grupo a apresentar, não gostei de apresentar em forma de vídeo, acho que sou muito tagarela e não conseguia conversar com a plateia, pois o vídeo passava muito rápido, pedi para voltar o vídeo pelo menos umas três vezes.

Finalizamos com a paródia da música Asa Branca feita por duas professoras da turma que contemplou conceitos estudados no PNAIC. No intervalo do seminário

teve café e deliciosos bolos! Passamos na exposição no saguão do auditório e vimos os belíssimos banners que as outras escolas fizeram! Todos se envolveram bastante neste trabalho. Nesse momento tudo fez sentido, consegui sim ao longo deste ano tirar dessa política pública conhecimentos que favoreceram o meu trabalho pedagógico, a fala da formadora no primeiro dia do curso passou a fazer sentido para mim!