

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

MARIA INEZ DOMINGUES GALEANO DE FIGUEIREDO

**O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO 'ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM' NA
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE
CORUMBÁ-MS E SUAS POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO**

CORUMBÁ-MS
2014

MARIA INEZ DOMINGUES GALEANO DE FIGUEIREDO

**O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO ‘ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM’ NA
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE
CORUMBÁ-MS E SUAS POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* do Pantanal, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Márcia Regina do Nascimento Sambugari.

Corumbá-MS
2014

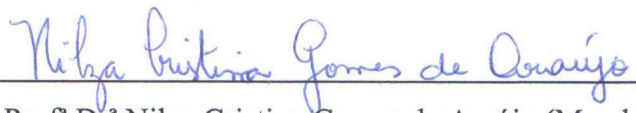
Dissertação intitulada 'O Programa Pró-Letramento 'Alfabetização e Linguagem' na formação e atuação de professoras da rede municipal de Corumbá-MS e suas possibilidades de letramento' apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 25/04/2014

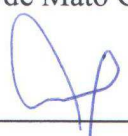
BANCA EXAMINADORA



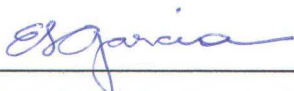
Profª Drª Márcia Regina do Nascimento Sambugari (Orientadora)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)



Profª Drª Nilza Cristina Gomes de Araújo (Membro Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT)



Profª Drª Ana Lucia Espíndola (Membro Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)



Profª Drª Edelir Salomão Garcia (Membro Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Dedicatória

À minha querida mãe Inez Domingues Galeano e ao meu querido pai Luiz Serafim Galeano, por não terem poupado esforços e dedicação para que eu trilhasse o caminho do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, a Deus, por permitir a realização do sonho dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal. Graças ao efetivo compromisso com o saber conquistaram, para o Município de Corumbá, o Curso de Mestrado em Educação.

Agradeço a Deus por ter colocado em meu caminho pessoas especiais que fizeram parte dessa história, desde a preparação para a seleção até à conclusão dos resultados. Assim, agradeço:

À Prof^a Me. Adelma Maria Pinto Galeano, pelo acervo teórico emprestado e pela inspiração.

À Prof^a Dr^a Regina Baruki-Fonseca, pela atenção dedicada e correção da Dissertação.

À Prof^a Me. Sonia de Souza, que me levou descobrir o Letramento.

À Prof^a Dr^a Ana Lucia Espíndola, pela paciência e atenção ao me receber em seu grupo de estudos, em uma agradável tarde no município de Três Lagoas.

À Prof^a Dr^a Nilza Cristina Gomes de Araújo, pela seleção do meu anteprojeto e dedicação durante os meus primeiros passos no curso de mestrado.

Em especial, à minha orientadora, Prof^a Dr^a Márcia Regina Sambugari, pelo acolhimento, paciência, compromisso e dedicação ao saber.

À nossa querida Cleide de Paula Canela, pela dedicação e amizade.

Aos meus pais e irmãos, pelos valores transmitidos de caráter, responsabilidade, persistência e amor.

Ao meu companheiro Luís Carlos Shibassaki de Figueiredo, pelo apoio em todos os momentos.

À minha filha, Maria Luísa Galeano de Figueiredo que, embora criança, entendeu as situações em que tive que me ausentar.

Ao Diretor, Coordenadores, Professores e Funcionários amigos da Escola Municipal Barão do Rio Branco, pela compreensão das minhas ausências durante a jornada de estudos.

Aos sujeitos da pesquisa, Professoras e Tutores, por me disponibilizarem tempo e atenção.

À Escola pesquisada, Império do Cristal, pelo acolhimento.

Aos Mestrandos e alunos especiais com quem, entre debates, artigos e apresentações, acrescentamos e construímos novos conhecimentos e amizades.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal.

À Secretaria de Educação de Corumbá e equipe, pelo efetivo apoio e atenção.

À Prefeitura Municipal de Corumbá, por ter me concedido afastamento para a concretização dos estudos.

Às professoras que participaram da banca de qualificação e banca final desse trabalho:

Profª Drª Márcia Regina do Nascimento Sambugari (Orientadora)

Profª Drª Nilza Cristina Gomes de Araújo (Membro Titular)

Profª Drª Ana Lucia Espíndola (Membro Titular)

Profª Drª Edelir Salomão Garcia (Membro Suplente)

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

Muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo analisou o impacto do módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ do Programa Pró-Letramento no município de Corumbá-MS e suas possibilidades de letramento na visão de professoras de uma escola da rede municipal de Corumbá-MS e tutores que ministraram o módulo no município. Buscou verificar as reações que as professoras e tutores tiveram quanto ao ensino do letramento proposto. Também investigou as contribuições do Programa para a formação e atuação docente, bem como as práticas de letramento utilizadas pelas professoras em suas salas de aula. Primeiramente contou com a revisão de estudos a partir dos eixos ‘formação continuada de professores alfabetizadores’ e ‘Programa Pró Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores’, a fim de compreender a produção acerca da prática de letramento em seu contexto histórico e pedagógico no Brasil e os estudos produzidos sobre o Programa Pró-Letramento. Numa abordagem qualitativa, os dados da pesquisa foram obtidos por meio de sessões de observação não participante nas turmas de duas professoras, sendo uma da 2ª série e a outra da 3ª série, que cursaram o Programa Pró-Letramento no período de 2009 a 2012 e aceitaram participar como sujeitos de pesquisa. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras e dois tutores que ministraram o módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ no município. A análise dos dados revelou uma reação positiva dos tutores e professoras quanto à proposta do Pró-Letramento, ao destacarem a aceitação, a importância para o crescimento profissional e a indispensabilidade de atualização dos conhecimentos de novas metodologias para o ensino de leitura e de escrita. A possibilidade de novas metodologias, o uso da informática e a interdisciplinaridade para o enfrentamento do desafio de ensinar os alunos a ler e escrever foram algumas das contribuições ressaltadas pelas professoras e tutores. Para as professoras, a realização do curso provocou mudanças em sua formação e sua atuação pedagógica, pois a fundamentação teórica e prática suscitou a reflexão e fomentou novas ideias para o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula. Apesar de o Pró-Letramento ter levado os professores cursistas à reflexão sobre o planejamento, a escolha do livro didático, a roda da leitura e a ludicidade, evidenciou-se, como lacuna, a falta de um espaço para a leitura como atividade essencial na rotina escolar no planejamento das professoras. Esse momento era sempre interrompido com a ida para o recreio ou a organização para a merenda, entre outras interferências. A leitura de livros e o jogo alfabético ficavam sempre para o final da aula, como atividade para preencher os minutos finais, o que tornava as atividades sem sentido para os alunos. Embora o curso tenha impactado algumas práticas, as professoras concluíram que ainda não se apropriaram do ideal proposto pelo Programa de ‘alfabetizar letrando’. Constatou-se, portanto, que há necessidade de um melhor embasamento teórico e prático acerca de como alfabetizar letrando no cotidiano escolar e de uma formação para os professores que seja contínua dentro do espaço escolar.

Palavras-chave: Pró-Letramento, Professores, Formação Continuada.

ABSTRACT

The paper analyzed the impact of the module called 'Literacy and Language', part of the Pro-Literacy Program in the municipality of Corumbá-MS and its possibilities of developing writing skills, in the vision of teachers who work at a school in the municipal network of Corumbá-MS and tutors who conducted the module in the municipality. It intended to check the teachers' and tutors' reactions about the teaching of writing skills as proposed in the module. It also investigated the contributions of the Program to teachers' formation and actions, as well as the writing skill practices adopted in their classrooms. Firstly, it included the review of studies based on the axles 'continuing education of literacy teachers' and 'Pro-Literacy Program: Program of Continuing Education of Teachers', in order to understand the production on the literacy practice in its historical and teaching context in Brazil and studies on the Pro-Literacy Program. Based on a qualitative approach, the research data were obtained by means of non-participant observation sessions in the classes of two teachers – second grade and third grade – who attended the Pro-Literacy Program in the period from 2009 to 2012. The teachers agreed to participate as research subjects. Semi-structured interviews were also carried out with the teachers and two tutors who conducted the module 'Literacy and Language' in the municipality. The analysis of the data revealed a positive reaction from the tutors and teachers regarding the proposal of the program. They emphasized the acceptance, the importance for professional growth and the indispensability of updating their knowledge about new methodologies for the teaching of reading and writing. The possibility of new methodologies, the use of computers and interdisciplinarity to face the challenge of teaching students to read and write were some of the contributions highlighted by the teachers and tutors. The teachers considered that the course has triggered changes in their formation and pedagogical actions, as the theoretical foundation and practice gave rise to reflection and fostered new ideas to work with reading and writing in the classroom. Although the Pro-Literacy program has taken the course participants to reflect about the planning, the choice of the textbook, the reading group and the reading games, a gap was registered: the lack of a space for reading as an essential activity in the school routine in the teachers' planning. Such activities were always interrupted for recess or the organization of the snack time, among other interferences. Reading exercises and alphabet games always took place at the end of the class, as activities to fill in the final minutes, which rendered them meaningless to the students. Although the course has impacted some practices, the teachers concluded that they have not yet appropriated the ideal proposed by the literacy program. It is therefore necessary to have a better theoretical and practical basis on how to alphabetize in everyday school, besides a continuing education program for teachers within the school space.

Keywords: Pro-Literacy, Teachers, Continuing Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Organização das entrevistas para análise dos dados.....	18
Quadro 02:	Ideb observado/Metas projetadas – Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - 4ª série/5ª série.....	70
Quadro 03:	Ideb observado/Metas projetadas – Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS - 4ª série/5ª série.....	70
Quadro 04:	Ideb observado/Metas projetadas – Escola Municipal ‘Império do Cristal’ - 4ª série/5ª série.....	70

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01: Imagens do ambiente da Sala de aula da 2ª Série das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal 'Império do Cristal'.... 43
- Figura 02: Imagens do ambiente da Sala de aula da 3ª Série das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal 'Império do Cristal'.... 44

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A:	Roteiro das sessões de observação.....	106
APÊNDICE B:	Roteiro da entrevista com os professores cursistas do Programa Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’.....	107
APÊNDICE C:	Roteiro da entrevista com os tutores do Programa Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’.....	108
APÊNDICE D:	Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores.....	109
APÊNDICE E:	Termo de consentimento livre e esclarecido para os tutores.	111
APÊNDICE F:	Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS para a realização da pesquisa na escola.....	113
APÊNDICE G:	Registro das sessões de observação das aulas da professora Marta na 2ª série das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.....	114
APÊNDICE H:	Registro das sessões de observação das aulas da professora Vera na 3ª série das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.....	134
APÊNDICE I:	Imagens relativas à apresentação do projeto: Hora e a vez das poesias – 2ª série: Cecília Meireles e Vinícius de Moraes.....	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
MEC – Ministério da Educação
SEB – Secretaria de Educação Básica
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UnB – Universidade de Brasília
UEPG – Universidade de Ponta Grossa
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Forprat – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Práticas Docentes
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
UAB – Universidade Aberta do Brasil
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
EJA – Educação de Jovens e Adultos
PPP – Projeto Político-Pedagógico
CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CMADJ – Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infantojuvenil
LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa
LDA – Livro Didático de Alfabetização

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Problemática e Questões de Pesquisa.....	15
1.2 Objetivos.....	16
1.3 Abordagem Metodológica.....	16
1.4 Organização Textual da Dissertação.....	19
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E O PRÓ-LETRAMENTO.....	20
2.1 Alfabetização e letramento sob a ótica dos pesquisadores: aproximações e limites.....	20
2.2 A formação continuada no Brasil dos anos 1970 a 1990 e a necessidade da criação do Programa Pró-Letramento.....	26
2.3 Os estudos sobre o Programa Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade.....	31
3 CONTEXTO E PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO.....	37
3.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa: as professoras e os tutores.....	37
3.2 Conhecendo a escola Império do Cristal.....	39
3.3 As Sessões de Observação nas salas de aula das professoras.....	41
3.3.1 <i>Turma da professora Marta: 2º Ano dos Anos Iniciais.....</i>	<i>42</i>
3.3.2 <i>Turma da professora Vera: 3º Ano dos Anos Iniciais.....</i>	<i>43</i>
3.4 O pró-letramento no município de Corumbá no período de 2009 a 2012...	44
3.5 O módulo ‘Alfabetização e Linguagem.....	48
4 O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE E AS POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO.....	62
4.1 Reações das professoras e tutores frente ao Programa Pró-Letramento....	62
4.2 Contribuições do Programa Pró-Letramento para a formação e a atuação docente na visão das professoras e tutores.....	69
4.3 Práticas de letramento das professoras Marta e Vera.....	80
4.3.1 <i>Práticas de escrita.....</i>	<i>80</i>
4.3.2 <i>Práticas de leitura e de oralidade.....</i>	<i>86</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES.....	105

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre letramento no Brasil, de acordo com Kleiman (1995), configuram hoje a articulação entre o interesse teórico, com a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno e o interesse social, formulando perguntas cujas respostas promovam a transformação de uma realidade tão preocupante como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita. Conforme destaca a autora, há décadas a preocupação com o letramento tem iniciado no período pré-escolar, colocando-o como um dos fatores determinantes do sucesso na aprendizagem da leitura.

As mudanças no contexto político nacional após as eleições presidenciais de 2002 e após os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do período 2001 a 2005, que evidenciaram como insuficientes as habilidades dos alunos da Educação Básica com relação à leitura, à escrita e à interpretação de textos, tornaram-se urgentes, segundo assinala Alferes (2008, p. 6):

[...] a implementação de soluções estruturais que incidissem nos fundamentos do processo educacional e que buscassem a qualidade da educação, tais como: a valorização e a formação do professor, a gestão democrática e eficiente da escola e o monitoramento dos resultados pelos profissionais da educação, bem como a parceria dos entes federados na implantação das políticas educacionais.

Como parte integrante das ações oriundas da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, desde 2003 o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), formulou e implementou o Programa ‘Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade’, em parceria com as redes estadual e municipal, com a finalidade de melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, por meio do desenvolvimento de cursos a distância e semipresenciais, incluindo, como recursos, o uso de materiais didáticos elaborados por universidades (ALFERES, 2008).

O material do Programa possui um Guia Geral (BRASIL, 2008a) e está organizado em dois módulos: ‘Pró-Letramento: alfabetização e linguagem’ (BRASIL, 2008b) e ‘Pró-Letramento: matemática’ (BRASIL, 2008c), para professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com atividades presenciais de grupo e individuais, acompanhadas por professores orientadores de estudo, denominados tutores. Ao final de cada etapa, realiza-se uma avaliação do curso e do material didático, sob a forma de seminários.

Os fascículos do módulo ‘Pró-Letramento: alfabetização e linguagem’ (BRASIL, 2008b) foram organizados pensando nas turmas de alfabetização provenientes da reforma da Educação Básica, que promoveu a ampliação da Educação Fundamental para nove anos e incluiu no primeiro ano as crianças de seis anos, dando atenção particular ao trabalho com crianças nessa faixa etária.

As razões que me levaram a investigar o Pró-Letramento: ‘Alfabetização e Linguagem’ na formação e na atuação docente estão relacionadas à minha experiência, há 13 anos, como coordenadora pedagógica em uma escola da rede municipal de Corumbá-MS. Tem-me suscitado muita preocupação a formação dos professores da Educação Infantil e Séries Iniciais, considerando as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas pelos professores no decorrer desses anos. Dessa preocupação surgiram algumas indagações iniciais tais como quais contribuições esse Programa de formação continuada propiciou aos professores da rede municipal de Corumbá-MS?

Essa pesquisa foi realizada junto Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), inserida na Linha de Pesquisa ‘Formação do Educador e Diversidade’, vinculada ao projeto de Pesquisa ‘Formação e Práticas Docentes em Contextos Escolares’, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Práticas Docentes (Forprat).

1.1 Problemática e Questões de Pesquisa

Tomando como referência os estudos sobre Alfabetização e Letramento, a presente pesquisa parte do pressuposto de que o papel do professor é importante na aquisição do sistema alfabético de leitura e escrita de seus alunos.

Para Ferreiro (2011), qualquer processo de mudança qualitativa na introdução da leitura e escrita está relacionado à capacitação dos professores. A autora evidencia que os professores, como usuários da língua escrita, leem pouco, escrevem menos e estão mal alfabetizados para abordar a diversidade de estilos da língua escrita. Eles são o produto de más concepções de alfabetização assinaladas como as que conseguem um “[...] mínimo de alfabetização” utilizando um nível “técnico rudimentar” que apenas possibilita a decodificar textos breves e escrever algumas palavras “[...] (além de grafar quantidades e talvez as operações elementares), porém sem atingir a língua escrita como tal” (FERREIRO, 2011, p. 16, grifo do autor).

Diante dessa problemática, fez-se necessário conhecer as práticas de alfabetização e de letramento dos professores das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas

públicas, a fim de compreender como essas práticas são construídas pelo professor em sala de aula, a partir de sua experiência de formação continuada recebida no Programa Pró-Letramento.

As questões norteadoras do estudo foram: qual o impacto do Programa ‘Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem’ na formação e na atuação do professor alfabetizador? Qual foi a reação das professoras com relação ao ensino do letramento proposto no Programa? Qual a contribuição para formação e atuação docente, na visão das professoras que cursaram e dos tutores que desenvolveram o módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ nas turmas de 2009 a 2012, em Corumbá-MS? Que práticas de letramento são utilizadas pelas professoras, sujeitos deste estudo?

1.2 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar o impacto do Programa ‘Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem’ na formação e prática pedagógica e suas possibilidades de letramento, segundo a visão de duas professoras de uma escola da rede municipal de Corumbá-MS e dois tutores ministrantes do módulo ‘Alfabetização e Linguagem’.

Os objetivos específicos foram:

- Investigar a reação das professoras e dos tutores quanto ao ensino do letramento proposto no módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ do Programa Pró-Letramento;
- Verificar a contribuição do Pró-Letramento na visão dos tutores e das professoras;
- Analisar quais práticas de alfabetização e letramento são usadas pelas professoras em suas salas de aula.

1.3 Abordagem Metodológica

Por se tratar de pesquisa na área da educação, foi adotada a abordagem qualitativa, tomando-se como parâmetro os elementos básicos elencados por Bodgan e Biklen (1994), que caracterizam esse tipo de estudo. Primeiramente, é fundamental ter um ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, em contato direto e prolongado com a situação investigada no dia a dia escolar. A segunda particularidade refere-se à necessidade de os dados coletados serem propriamente descritos; o pesquisador deve atentar para o maior número de componentes da situação. Como terceiro aspecto, os autores

mencionam que a preocupação com o processo deve ser maior do que com o produto; ao estudar um problema, o pesquisador deve verificar sua manifestação no cotidiano. O quarto item assinala o valor de o pesquisador buscar o significado que as pessoas dão às coisas e à sua própria vida. Como quinta característica, o pesquisador precisa seguir um processo indutivo na análise dos dados coletados, evitando evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo.

Como primeira etapa da pesquisa, foi feita a revisão de estudos a partir dos eixos ‘formação continuada de professores alfabetizadores’ e ‘Programa Pró Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores’, a fim de compreender a produção sobre a prática de letramento em seu contexto histórico-pedagógico no Brasil e os estudos produzidos sobre o Programa Pró-Letramento. As fontes de pesquisa foram a Base de Dados de Dissertação e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), artigos disponíveis na biblioteca eletrônica *Scielo* de periódicos científicos brasileiros e acervo pessoal. Como recorte temporal, delimitou-se apenas o ano final do levantamento para 2012, deixando aberto o ano inicial, utilizando-se o termo ‘Pró-letramento’ como descritor, a fim de localizar os primeiros estudos que investigaram o Programa.

A segunda etapa consistiu na seleção dos sujeitos do estudo: duas professoras que cursaram o Programa Pró-Letramento e os dois tutores que ministraram o módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ no município de Corumbá-MS.

Para a seleção das professoras, foram adotados os seguintes critérios: que tivessem cursado o Programa e que atuassem em turmas de 2ª ou 3ª série das Séries Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola que tenha alcançado bons resultados nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2011. Foi preciso levantar, junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Corumbá-MS, a relação de cursistas do Programa Pró-Letramento no período de 2009 a 2012 no município.

Ao identificar a escola, buscou-se a anuência da direção para a entrada na escola e contato com as duas professoras que preencheram os critérios estabelecidos. Uma estava atuando em uma turma de 2ª série e a outra na 3ª série das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ambas aceitaram participar da pesquisa, abrindo as portas de suas respectivas salas de aula à pesquisadora para as sessões de observação, bem como para a realização das entrevistas.

Também foram sujeitos da pesquisa os dois profissionais da educação que atuaram como tutores no Programa Pró-Letramento no módulo ‘alfabetização e linguagem’ no município de Corumbá-MS, no período de 2009 a 2012.

Para a compreensão do impacto do Programa Pró-Letramento na prática pedagógica do professor junto aos seus alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental quanto às possibilidades de letramento, abraçou-se uma perspectiva teórico-metodológica de cunho etnográfico, conforme proposto por Woods (1998), a fim de desvendar as ações das professoras no interior de suas salas de aula.

Como instrumentos para coleta de dados incluiu-se a observação não participante, por meio de sessões de observação com as duas professoras em suas respectivas salas de aula, no período de maio a julho de 2013, a partir de um roteiro (Apêndice A), para responder aos questionamentos introduzidos. Para complemento das informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras e os tutores (Apêndices B e C).

Em conformidade com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, os instrumentos da pesquisa passaram por apreciação e aprovação. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices D e E) foram assinados, a fim de assegurar o sigilo das identidades dos envolvidos. A SEMED de Corumbá-MS concedeu autorização para a entrada na escola para fins exclusivos de pesquisa (Apêndice F).

Os dados das sessões de observação foram registrados em notas de campo (Apêndice G e H), conforme proposto por Bodgan e Biklen (1994), com o intuito de identificar as práticas de letramento empregadas pelas professoras com seus alunos.

As gravações das entrevistas foram transcritas e organizadas por eixos para análise, conforme sistematizado a seguir:

Quadro 01 - Organização das entrevistas para análise dos dados

Eixos de análise	Questões aos tutores	Questões às professoras
Conhecendo os sujeitos da pesquisa: as professoras e os tutores	1 a 3	1 a 3
Reações das professoras e tutores frente ao Programa Pró-Letramento	4 a 8	4 a 8
Contribuições do Programa Pró-Letramento para a formação e a atuação docente na visão das professoras e tutores	9 a 18	9 a 13

Fonte: Quadro elaborado a partir do roteiro das entrevistas, 2013.

Após a leitura detalhada do registro das sessões de observação, os dados foram organizados, tendo como eixo de investigação as práticas de letramento das professoras. Buscou-se, nos momentos das aulas observadas, selecionar quais atividades aplicadas pelas professoras envolviam a escrita, a leitura e a oralidade.

A análise dos dados foi efetuada em constante diálogo com autores que abordam a temática sobre alfabetização e letramento, tomando-se como referência os estudos de Espíndola (2012), Ferreira (2011), Ferreira e Teberosky (1999), Goulart (2001, 2004),

Kleiman (1995, 2005), Soares (2002, 2008, 2010, 2011) e Tfouni (1998, 2006), entre outros. O módulo ‘Alfabetização e Linguagem (BRASIL, 2008b) e as pesquisas levantadas que tratam do Pró-Letramento também contribuíram nas discussões desta investigação.

1.4 Organização Textual da Dissertação

Com o compromisso de atingir os objetivos propostos, a presente dissertação possui cinco seções, cujos conteúdos são a seguir descritos. A introdução apresenta a origem, os objetivos e percurso da pesquisa. Na segunda seção ‘A formação continuada de professores alfabetizadores e o Pró-Letramento’, são discutidos os conceitos de alfabetização e letramento sob a ótica dos pesquisadores comprometidos com a temática. Em seguida, consta um breve histórico da formação continuada nas últimas décadas no Brasil até a constituição do Programa Pró-Letramento. A seção finaliza com a revisão de estudos conduzidos no período entre 2008 a 2012 que tiveram como foco o Programa Pró-Letramento.

A terceira seção ‘Contexto e percurso da investigação’ centra-se no percurso da pesquisa, a seleção dos sujeitos e a contextualização das salas de aula e das turmas, bem como da escola nas quais a pesquisa foi conduzida. Expõe, em seguida, como ocorreu o Programa Pró-Letramento no município de Corumbá-MS. Discorre também sobre como o material do módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ está organizado.

A quarta seção ‘O Programa Pró-Letramento na formação e atuação docente e as possibilidades de Letramento’ comenta sobre os dados relativos à reação das professoras e dos tutores, sujeitos deste estudo, quanto à proposta do ensino do letramento a partir do Programa Pró-Letramento e as contribuições na formação e atuação docente. Também são examinados os dados referentes às práticas de letramento das professoras. Por fim, na quinta seção, as considerações finais são apresentadas, retomando os pontos centrais da pesquisa.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E O PRÓ-LETRAMENTO

Esta seção traz, primeiramente, a conceituação de alfabetização e letramento sob a ótica de autores comprometidos com a temática, realçando algumas aproximações e limites. Em seguida, analisa a evolução da formação continuada de professores entre os anos de 1970 e 1990 e, conseqüentemente, a criação do Programa Pró-Letramento. Consta também uma revisão dos estudos que focalizaram o Programa Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade, no período de 2008 a 2012.

2.1 Alfabetização e letramento sob a ótica dos pesquisadores: aproximações e limites

Ao conceituar a alfabetização, Soares (2011) aponta que, a partir dos anos 1980, atribuiu-se a ela um significado demasiado abrangente, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, pois não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. A autora ressalta que é preciso diferenciar o processo de aquisição da língua oral e escrita do processo de desenvolvimento da língua oral e escrita. Este último nunca é interrompido. Para ela:

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da linguagem escrita quanto o de seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever, pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2011, p. 15, grifo do autor).

A autora define a alfabetização como um processo de aquisição do código escrito¹, das habilidades de leitura e de escrita. Além de ser um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, é também um processo de compreensão e expressão de significados por meio do código escrito. Assim, não se veria como ‘alfabetizada’ uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, lendo sílabas ou palavras

¹O termo ‘código escrito’ foi mantido apenas quando referido a textos de Magda Soares, pois vários autores da área da Linguística evidenciam que a escrita não é um código, mas um sistema de representação, sistema notacional, termos utilizados ao longo da pesquisa. De acordo com Ferreira (2011, p. 25) “[...] há uma diferença substancial entre apontar, como objetivo da alfabetização, a aquisição de uma técnica de transcrição de formas sonoras, e apontar, como objetivo, a compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde a um sistema alfabético de escrita, seus usos sociais e a construção e compreensão de textos coerentes e coesos”.

isoladas, nem uma pessoa incapaz de usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao escrever.

De acordo com Soares (2011), o conceito social de alfabetização não é o mesmo em todas as sociedades, no que se refere à idade certa, aos motivos e aos tipos de alfabetização, pois cada sociedade confere diferentes atribuições à língua escrita.

O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas; a expressão *alfabetização funcional*, usada pela UNESCO nos Programas de alfabetização organizados em países subdesenvolvidos, pretende alertar para esse conceito *social* da alfabetização (SOARES, 2011, p. 18).

A autora destaca que um indivíduo pode não saber ler e escrever, ou seja, ser analfabeto, mas ser letrado, por realizar práticas de letramento. Conforme Soares (2010), quando um adulto analfabeto, marginalizado social e economicamente, que vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença marcante, se interessa em ouvir uma leitura feita por um alfabetizado de uma carta, um jornal, avisos ou indicativos, dita cartas para que um alfabetizado escreva, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, “[...] porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2010, p. 24).

Com isso, a autora evidencia a existência de uma diferença entre os fenômenos letramento e alfabetização, bem como a importância e a necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino aprendizagem da leitura e escrita, de uma clara concepção desses dois fenômenos, de suas diferenças e relações, tanto para a criança quanto para o adulto.

Ressalta a autora uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado. Uma pessoa que se torna alfabetizada e passa a fazer uso da leitura e da escrita e a tomar parte nas práticas sociais de leitura e de escrita torna-se letrada se souber fazer uso da leitura e da escrita.

Estado ou condição: essas palavras são importantes para que se compreendam as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado; o pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição (SOARES, 2010, p. 36).

A autora explica que a pessoa letrada social e culturalmente já não é a mesma. Ela muda o seu lugar social, o seu modo de viver na sociedade, a sua inserção na cultura, a sua relação com o contexto e com os bens culturais. Torna-se cognitivamente diferente, passa a ter uma forma de pensar e falar diversa: “[...] o convívio com a língua escrita teve como

consequências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário” (SOARES, 2010, p. 37).

Esse pensamento remete a Kleiman (2005), quando defende que letramento e alfabetização estão associados e que a manutenção dos dois conceitos é importante, pois:

Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar (KLEIMAN, 2005, p.12).

A autora leva a compreender que a prática de alfabetização, nos contextos escolares, se concretiza em eventos dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista, o professor, que ensina sistematicamente o funcionamento do sistema alfabético aos alunos. Professor e alunos têm relações sociais predeterminadas: o primeiro anima, organiza e avalia; os outros respondem, realizam as atividades propostas.

Para Kleiman (2005), a prática de alfabetização tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, sendo necessário o ensino sistemático. Isso a torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais se aprende apenas conhecendo a função do objeto cultural envolvido. A autora concorda com Soares (2010), quando destaca que “[...] uma pessoa não alfabetizada que conhece a função do bilhete, da carta, das etiquetas e dos rótulos de produtos participa, mesmo que de forma marginal, nas práticas letradas de sua comunidade e, por isso, é considerada letrada” (KLEIMAN, 2005, p.14).

De acordo com Kleiman (2005), até o século passado, havia pessoas que não conheciam as funções da escrita e não sabiam que servem para a comunicação a distância, para registrar fatos e outros. Na percepção da autora, a prática de letramento só existe porque há, no mundo de hoje, pessoas que não são alfabetizadas, mas que sabem que a escrita permite a comunicação a distância e querem participar dessa prática, apesar de não conhecerem o sistema alfabético da escrita que lhes permitiria ser independentes e autossuficientes para se expressarem por meio da língua escrita.

A alfabetização, portanto, tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos – crianças, jovens ou adultos – precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições (KLEIMAN, 2005, p.16).

Tfouni (2006) possui essa mesma ideia, ao constatar que, apesar de indissolúvel e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido vistos sob uma ótica de conjunto pelos estudiosos. Para a autora, a relação entre eles é a do

produto e do processo, pois enquanto os sistemas de escrita são produto cultural, a alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito.

Assim, a alfabetização, de acordo com a autora, reporta-se à aquisição da escrita como aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e práticas de linguagem, dentro do processo de escolarização, como instrução formal, no âmbito do individual. Já o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, procurando estudar e descrever o que ocorre nas sociedades, podendo investigar quem é alfabetizado e quem não é alfabetizado; centraliza-se no âmbito social. Para Tfouni (2006, p. 22):

Em termos sociais [...], o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura..., dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio e da sociedade industrial como um todo.

Soares (2010) declara que, na segunda metade dos anos 1980, a palavra letramento chegou ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas através da obra ‘No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística’, de autoria de Mary Aizawa Kato, de 1986, e da produção ‘Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso’, de Leda Verdiani Tfouni, de 1988. A partir daí o termo tornou-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas tais como Angela Kleiman, com a publicação do livro ‘Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social e escrita’, de 1995.

A autora assevera que um novo fato, ou uma nova ideia, ou uma nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a criação da palavra letramento:

O dicionário *Aurélio* não registra a palavra “letramento”. Essa palavra aparece, porém, num dicionário da língua portuguesa editado há mais de um século, o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete, na sua 3ª edição brasileira (SOARES, 2010, p. 16, grifo do autor).

Até recentemente letramento era uma palavra não dicionarizada, pois, conforme assinala Soares (2011), somente em 2001 o Dicionário Houaiss a dicionarizou; letrado é o adjetivo correspondente.

Procurando conceituar o letramento, Soares (2010) buscou no *Webster’s Dictionary* a palavra *literacy*, que significa “[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2010 p. 17). Para a autora, o conceito remete à ideia de que a escrita traz consequências para o grupo social em que é introduzida e para o indivíduo que aprende a usá-la. O indivíduo que aprende a ler e a escrever deixa de ser analfabeto, torna-se alfabetizado, e passa a se envolver nas práticas sociais de leitura e de escrita, alterando seu

estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos.

A autora conclui que “[...] o ‘estado’ ou a ‘condição’ que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*” (SOARES, 2010, p. 18, grifo do autor)². Sob essa perspectiva, o letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, a condição ou estado que um grupo social ou um indivíduo adquire após se apropriar da leitura e da escrita.

Kleiman (1995) comenta que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos para separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, que nas escolas destacam as competências individuais no uso da escrita. De acordo com a autora, o fenômeno do letramento extrapola o mercado da escrita e está além das instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.

[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995, p. 20).

A autora conceitua letramento como um conjunto de práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usam a escrita. Assim, é viável estudar as práticas de letramento de grupos analfabetos e grupos altamente letrados e tecnologizados, com o propósito de examinar as consequências sociais, afetivas e linguísticas que tal inserção social significa.

Tfouni (2006) considera que o letramento tem por objetivo não somente apurar quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado. Com isso, desliga-se de verificar o indivíduo e centraliza-se no social.

O letramento, [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita [...] procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas³ (TFOUNI, 2006, p. 9-10, grifo do autor).

A autora conclui que, mesmo nas sociedades que convivem com o progresso científico e tecnológico, decorrente do letramento, existe um desenvolvimento individual e de grupos sociais independente da alfabetização e da escolarização.

²De acordo com Soares (2010, p. 18), “[...] na língua francesa, a palavra correspondente a *illiteracy* é *illettrisme*, que se distingue de *analphabétisme*: *analphabète* é o que não sabe ler e escrever; *illettré* é o que lê e escreve mal, e não sabe fazer uso da leitura e da escrita”.

³Conforme Kleiman (2005, p. 15), “[...] ágrafo é um termo utilizado para se referir a uma cultura ou uma língua que não tem um sistema de língua escrita para seus registros”.

Esse pensamento vem ao encontro da percepção de Goulart (2001), quando avalia que a dinâmica social tem uma diversidade grande em suas múltiplas perspectivas. Sob a perspectiva cultural e das classes sociais, diversos valores são atribuídos ao conhecimento, pois “[...] as formas como esses conhecimentos se cruzam, aproximando-se e afastando-se, ao mesmo tempo, geram necessidades cada vez mais urgentes de se continuar repensando, entre muitas outras questões [...] a prática pedagógica discursiva” (GOULART, 2001, p. 5).

A autora admite que existem algumas questões polêmicas, como a dificuldade de conceituar letramento e a existência de letramentos, no plural. Ela define o letramento como um “[...] conjunto de práticas sociais orais e escritas [de linguagem] de uma sociedade [...]” (GOULART, 2001, p. 7).

Segundo a autora, a diversidade cultural atribui diversos valores ao conhecimento. O aluno traz para a escola o conhecimento cultural do seu meio social, onde dialoga e amplia conforme o conhecimento que a escola põe em circulação, o que fortalece o papel da prática discursiva no processo pedagógico.

Estamos aqui entendendo as orientações de letramento como o espectro de conhecimento desenvolvido pelos sujeitos nos seus grupos sociais, em relação com outros grupos e com instituições sociais diversas. Este espectro está relacionado à vida cotidiana e a outras esferas da vida social, atravessadas pelas formas como a linguagem escrita se perpassa, de modo implícito, de modo mais complexo ou menos complexo (GOULART, 2001, p. 10).

Soares (2002) argumenta que não há multiplicidade de conceitos para letramento, mas sim uma multiplicidade de ênfases na caracterização do fenômeno. A autora estabelece que letramento é o estado ou a condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. Explicita a autora que o que tal concepção acrescenta

[...] o pressuposto que indivíduo ou grupo sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p. 2).

Conceituando a prática de letramento por meio de autores comprometidos com a temática, verifica-se que o letramento decorre de práticas sociais e culturais focalizadas dentro dos aspectos sócio-históricos no que se refere à oralidade e à escrita, possibilitando o

desenvolvimento individual e de grupos sociais independente da alfabetização e da escolarização, levando-os à participação competente em eventos de letramento.

2.2 Formação continuada no Brasil dos anos 1970 a 1990 e a necessidade da criação do Programa Pró-Letramento

Segundo Figueiredo (2003), o fracasso escolar na área da alfabetização é responsável pela exclusão de um grande número de crianças e adolescentes da escola e da cidadania, o que tem orientado as políticas públicas a investigar a formação de professores, levando-os à revisão de suas práticas. A autora, em seu trabalho junto às professoras, tem observado, em suas falas e depoimentos, certa dicotomia quando focalizam a relação entre teoria e prática, numa visão que muitas vezes se traduz pela demanda de modelos de teorias que sejam postas em prática.

Imbernón (2010) sustenta que os contextos sociais e educacionais que condicionam todo ato social e a formação mudaram muito, principalmente nos últimos 30 anos do século XX, o que acabou deixando muitas pessoas na ignorância e em uma nova pobreza material e intelectual.

Se focarmos no campo do professor, poderemos perceber uma falta de delimitação clara de suas funções, que implica a demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação, com a conseqüente intensificação do trabalho educacional - o que coloca a educação no ponto de vista das críticas sociais e educativas (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

Para o autor, a solução não está em um tipo de formação continuada que persiste em um processo de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas, com o professor assistindo às sessões. Antes de propor uma formação continuada, é preciso que se conceitue o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, “[...] já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza” (IMBERNÓN, 2010, p. 9). O autor considera a formação continuada como:

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional (IMBERNÓN, 2010, p. 115).

Alferes (2009) pesquisou e analisou os aspectos históricos da formação continuada, demonstrando que, no Brasil, as três últimas décadas do século XX podem ser evidenciadas

pelos momentos políticos da ditadura militar, da democratização da sociedade e da globalização da cultura e da economia, que influenciaram os processos de formação continuada de professores. A autora historia:

Na década de 1970, a formação continuada no Brasil teve uma significativa expansão com o advento da modernização social, exigindo recursos humanos qualificados para atender o governo militar, tornando relevantes os acordos entre MEC – USAID. De acordo com Ghiraldelli Junior (1990), entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze MEC-USAID, o que segundo o autor, comprometeu a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos (ALFERES, 2009, p. 21).

Alferes (2009) relata que, nos anos 1980, a abertura política, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se intensificaram e marcaram a participação mais efetiva dos professores nas questões da educação. Nesse contexto, a formação continuada de professores desejava um professor voltado para a dimensão política da prática docente.

Souza (2011) ressalta que os anos 1980 foram considerados como a década de mudanças educacionais. Foi o momento em que a política de repressão dos governos ditadores que, desde 1960, impediam as lutas organizadas, começou a ser enfrentada. No período, a sociedade acadêmica produziu um grande número de pesquisas e artigos sobre a educação. As teorias contra-hegemônicas surgiram, causando reflexão e mudança de atitude nos educadores brasileiros, que passaram a valorizar a pedagogia da educação popular e as pedagogias da prática, emergindo o ato pedagógico como um ato político, o que preconizou uma educação que tivesse como referencial teórico a prática social, o começo e o fim da prática educativa. Foi em meados dessa década que surgiu o uso, pela primeira vez no Brasil, da palavra ‘letramento’.

Esse período influenciou também a formação dos professores que, segundo Souza (2011), veio acompanhada pela preocupação com estudos e pesquisas sobre a relação teoria e prática, bem como pela discussão a respeito da melhoria da qualidade do ensino e tantos outros debates que surgiram nesse contexto.

De acordo com Alferes (2009), no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, os estudos enfatizaram bastante a formação do professor em serviço, argumentando que os ‘pacotes de treinamento’ ou os ‘encontros’ dos quais os professores participavam não eram suficientes para a qualidade do ensino. Era imprescindível que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, através da reflexão continuada sobre a sua prática.

Os anos 1990 trouxeram outras questões, tais como a globalização da cultura e da economia, junto com o desenvolvimento tecnológico, exigindo posicionamentos dos

professores e novos procedimentos de estudo e trabalho. Destaca-se a influência dos professores das universidades brasileiras, que reivindicavam que a formação inicial e continuada dos professores ocorresse no espaço da universidade. Com relação à formação continuada, Silva e Frade (1997) alertam para o fato de que, apesar da importância das universidades na formação de professores, as práticas de formação aconteciam desvinculadas de uma reflexão continuada sobre os problemas enfrentados nas escolas e até mesmo nas Secretarias de Educação.

Alferes (2009) alega que as políticas educacionais dessa década perceberam que, ao inserir o professor no centro do debate educacional, sua formação sofreu um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. Isso desqualificava esse profissional, em especial aquele que atuava na escola pública, enfraquecendo a contribuição da escola para o fortalecimento de um projeto contra a hegemonia da sociedade.

Saviani (2008) descreve que os anos 1990 marcaram a contradição da centralidade do conteúdo na escola por competências e habilidades. Tal situação levou a luta dos debates anteriores em prol da socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade a centralizar no professor e nas suas práticas da sala de aula, baseadas na qualidade, nos conteúdos e na instrução. Assim, a formação dos professores tornou-se motivo de criação estratégica de políticas públicas para a educação, sendo alvo fácil para as políticas neoliberais.

Nessa década, Souza (2011) salienta, intensificaram-se as discussões em torno do neoliberalismo. A educação seguiu as orientações internacionais, como as do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, que usou a dívida externa para obrigar o Brasil a cumprir acordos e mandamentos contidos nos pacotes educacionais e econômicos para medir o que podia gastar ou investir na melhoria da educação brasileira, acoplando aos mecanismos acordados entre os países.

Nos anos 1990 assistiu-se a um governo neoliberal, passando por Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, com o discurso de melhoria da qualidade no ensino, o que vinculou a escola ao mercado de trabalho, por meio das políticas públicas destinadas à educação. Esse governo assumiu, na educação, temas em moda nas empresas e no comércio, como empregabilidade, habilidades, competências, gerência, resultados e desempenho. O aluno passou a ser visto como cliente (SOUZA, 2011).

No ano de 2005, foi instituída uma Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, no governo de Luis Inácio Lula da Silva, com a finalidade anunciada de elevar a qualidade de ensino, por meio da melhoria da aprendizagem dos

estudantes, em articulação com órgãos gestores, escola e universidades públicas (SOUZA, 2011).

Esse processo histórico, de acordo com Alferes (2009), mostra que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país. Isso comprova que a aprendizagem continuada é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo e que a preocupação com a formação continuada de professores não é recente. Várias iniciativas abrangentes têm sido implementadas nas últimas décadas, atingindo o país como um todo por meio de propostas implementadas pelo MEC nos últimos anos, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Parâmetros em Ação, com Programas de educação a distancia como TV Escola, Formação pela escola, Mídia na Educação e Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Alferes (2009) elenca diversas razões que motivaram a criação de Programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente de Programas Governamentais. Entre elas:

- a) o nível de desempenho dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem sido detectado pelos sistemas nacionais de avaliação e
- b) a crença de que a formação continuada pode contribuir para solucionar ou amenizar problemas relacionados ao baixo desempenho dos alunos é a baixa qualidade da educação (ALFERES, 2009, p. 14).

Segundo a autora, tais razões estão relacionadas com as evidências de que os dados das estatísticas brasileiras relativas à aquisição da leitura e da escrita, conforme o SAEB, publicadas a cada dois anos pelo INEP, são preocupantes:

Nas avaliações de 2001 e 2003, respectivamente, 22,2% e 18,7% dos alunos da 4ª série obtiveram um desempenho “muito crítico”, e apenas uma pequena parcela apresentou um desempenho adequado (4,9% em 2001 e 4,8% em 2003). Os dados revelam que no ano de 2001 a média de proficiência em Língua Portuguesa, na 4ª série do Ensino Fundamental, foi 165,1 pontos. Em 2003 a média foi de 169,4 pontos e em 2005 a média foi de 172,3 pontos. (BRASIL, 2007b). Isso demonstrou uma diferença de 4,3 pontos de 2001 para 2003, e de 2,9 pontos de 2003 para 2005. Esses resultados indicam uma reversão da tendência de queda dos pontos demonstrada no período de 1995 a 2001 pela avaliação realizada através do SAEB. Mesmo assim, esses dados revelam que as habilidades de leitura, escrita e interpretação de texto ainda são insuficientes (ALFERES, 2009, p.14).

O percentual de alunos com desempenho muito crítico, continua a autora, motivou a criação do Programa Pró-Letramento, por revelar que as dificuldades na área da alfabetização ainda não foram resolvidas, apesar dos inúmeros Programas já desenvolvidos. Isso nos remete

ao estudo de Figueiredo (2003) para quem, mesmo com os avanços do conhecimento na área da alfabetização e da aprendizagem, muitas das práticas de professores envolvidos com a tarefa de alfabetizar têm permanecido iguais durante décadas.

Sambugari (2007) confirmou essa situação ao analisar a socialização de professoras de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental durante ações de educação continuada, dentre elas o PROFA. A autora expõe que, ao longo dos anos, apesar de muitos esforços feitos pelos sistemas de ensino com o intuito de valorizar o aperfeiçoamento profissional e continuado dos professores, os estudos realizados evidenciam a baixa eficácia e eficiência das ações para alterar, substantivamente, as realidades educativas. Para a autora, a maneira em que os cursos de formação continuada estavam organizados não estaria cumprindo o papel de reestruturar as atividades docentes, mas sim:

[...] o empobrecimento dos cursos de formação continuada principalmente por conta da racionalidade técnica, com um formato que ignora o perfil, as necessidades formativas e culturais das professoras, impondo a elas uma metodologia basicamente com a mesma estrutura: “explanção, as professoras ouvem, fazem as leituras e vão aplicar o que aprenderam em sala de aula” (SAMBUGARI, 2007, p. 75-76, grifo do autor).

Além disso, prossegue a autora, os cursos de formação continuada ignoram a realidade dos professores cursistas como produtos de uma desigualdade cultural, seja em sua história familiar, seja em suas oportunidades de estudo e de formação e em sua condição de trabalho. O que eles fazem é reiterar procedimentos pedagógicos que legitimam essas desigualdades, aceitando-as como naturais. É importante que os professores aprendam a alfabetizar, mas a reflexão a respeito das condições do processo de alfabetização não está posta no material desses cursos. Assim, eles não constituem uma oportunidade de fazer o professor relacionar as esferas política e pedagógica.

Os professores continuam a não aprender especificamente aquilo que pode permitir-lhes um entendimento crítico das situações, dos acontecimentos educacionais e obter um tipo de informação, em fontes confiáveis, que lhes possibilitem relacionar posicionamentos éticos, morais e ter a sensibilização política que certos contextos, ações e situações exigem (SAMBUGARI, 2007, p. 76-77).

Para Imbernón (2010), muitos cursos de formação são Programados e ministrados, mas com pouca inovação, devido ao predomínio de uma formação de caráter transmissor, com uma teoria passada de forma descontextualizada, distante das situações problemáticas dos professores e de seu contexto, com base em um professor ideal, com um problema comum. Para o autor, a formação dos professores não deveria realizar a tarefa tradicional de transmitir ‘conhecimento objetivo’, mas dar importância ao ‘conhecimento subjetivo’, ou seja, às

atitudes, favorecendo, sobretudo, o desenvolvimento da autoestima docente, individual e coletiva. Atualmente, mais que ensinar, é mister assumir um compromisso que ultrapasse o meramente técnico e que abranja os âmbitos pessoal, colaborativo e social; que haja menos noções e mais humanidade.

2.3 Os estudos sobre o Programa Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade

O levantamento de pesquisas que abordam o Programa 'Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade' delimitou-se ao ano final do levantamento para 2012, no sistema de busca do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando-se o termo 'Pró-letramento' como descritor, a fim de localizar o início das primeiras pesquisas sobre essa temática. Verificou-se que as pesquisas são recentes, totalizando 12 entre o período de 2008 a 2012, com diferentes enfoques e em diversas regiões do país.

Em 2008 foi localizada apenas uma pesquisa que buscou compreender a relação entre saber e aprender dos tutores do Programa Pró-Letramento no polo Itapecuru-Mirim, no estado do Maranhão, tendo como foco o módulo de Matemática (BARBOSA, 2008).

Barbosa (2008) procurou identificar mudanças das ações dos professores-tutores no que tange ao ensino da Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, através de depoimentos e registros que caracterizam suas concepções, crenças, posturas e reações frente a situações de seus cotidianos escolares, com tratamento distinto de suas práticas usuais oportunizadas pelo Programa estudado. Sua pesquisa mostrou mudanças nas práticas pedagógicas dos professores-tutores, motivadas pelas reflexões e pelas relações dos sujeitos da pesquisa com os outros, com o mundo e consigo. Percebeu também mudanças em relação à postura do professor. Como orientador de estudo, o docente passou a reconhecer que a matemática trabalhada na escola deve, antes de tudo, ser significativa para os alunos, ressaltando-se uma preocupação centrada no aprender como responsabilidade didática.

Em 2009 listam-se duas pesquisas. Uma investiga o Programa no âmbito da política de formação continuada de professores, bem como no contexto da prática desenvolvida no município de Garuva-SC e outros municípios de Santa Catarina, na visão dos tutores (ALFERES, 2009). A outra tem como foco de estudo o módulo Matemática desenvolvido no Polo de São Luís-MA (GONÇALVES, 2009).

Alferes (2009) avalia a concepção e a gestão do Programa Pró-Letramento desde 2005, divulgando os principais fatores que influenciaram a criação de um Programa nacional de formação continuada de professores alfabetizadores. Dentre eles, trata como relevante a observação dessas influências, uma vez que é nesse contexto em que normalmente a

elaboração da política pública tem início e os discursos políticos são construídos. A autora também discute a visão positiva e otimista trazida pelos sujeitos da pesquisa, coordenadora pedagógica, tutores e professores cursistas do Programa no município de Garuva-SC, ao apresentarem que tanto o material quanto o formato das reuniões contribuem para o aperfeiçoamento das práticas realizadas em sala de aula com os alunos, explicitando uma visão. Para Alferes (2009), o Programa foi uma medida inevitável, ao viabilizar aos professores alfabetizadores uma formação continuada mais orgânica e sistematizada, porém não suficiente, considerando-se a garantia da qualidade de educação à classe trabalhadora, pois

[...] as políticas de formação continuada precisam estar articuladas a outras políticas, uma vez que a problemática da aprendizagem e da construção da qualidade na educação pública exige uma multiplicidade de ações e intervenções para além da formação continuada de professores (ALFERES, 2009, p. 124).

O estudo de Gonçalves (2009) realça contribuições para se pensar a formação continuada pautada na reflexão docente produzida pelos diálogos reflexivos nos espaços formativos. Ao ‘dar voz’ aos docentes envolvidos (formador, tutores e cursistas) quanto à participação do Pró-Letramento em Matemática no Polo de São Luís-MA, fica clara a indispensabilidade de se buscar uma cultura de formação continuada pautada na autonomia profissional e na construção do conhecimento como processo contínuo de formação.

Em 2010, quatro pesquisas foram produzidas, tendo como foco a investigação sobre: os princípios orientadores e os conteúdos de leitura e de escrita do Programa (MARTINS, 2010); o papel da tutoria na formação continuada de professores na área de alfabetização e linguagem no estado do Rio de Janeiro (LUCIO, 2010); as relações que as cursistas estabelecem com a leitura, tendo em vista suas trajetórias escolares, as práticas de letramento literário na família e na escola no município de Matias Barbosa-MG (CABRAL, 2010); e o módulo de Matemática do Pró-Letramento no município de Araraquara-SP (ALONSO-SAHM, 2010).

Martins (2010), ao tecer uma análise documental dos fascículos que compõem a área de alfabetização e linguagem, discute o formato e a estrutura do material, avaliando o lugar social em que os autores e instituições responsáveis pela elaboração estão inseridos, a fim de verificar a relação entre as concepções defendidas e o contexto histórico e educacional de sua produção. Sua pesquisa evidenciou forte influência de um modelo teórico pautado no professor reflexivo, bem como do construtivismo, interacionismo e letramento.

A pesquisa de Lucio (2010) centra-se na compreensão da incorporação da modalidade educação a distância na formação de professores, por meio da análise do papel da tutoria do Programa Pró-Letramento na área de alfabetização e linguagem, sob a perspectiva do MEC e dos próprios sujeitos, para a constituição de traços de uma formação de tutores da área de alfabetização e linguagem. Os resultados do estudo denotam o estabelecimento de um movimento que contribui para pensar na composição de uma rede de apoio local à formação permanente de professores alfabetizadores nas redes estadual e municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Por meio da observação participante dos encontros do Programa Pró-Letramento no município de Matias Barbosa-MG, Cabral (2010) intenta compreender as relações com a leitura pelas cursistas a partir de suas trajetórias escolares, desvelando o quanto a sua história de leitura reflete em suas práticas de formação de leitores na escola. O estudo veicula também a ideia de que o Programa de formação continuada, embora com excelentes materiais de estudo, não tem atendido às reais lacunas da realidade da escola. É imprescindível um planejamento adequado das práticas de formação continuada de professores, capaz de ultrapassar ações pontuais, solitárias e desvinculadas das necessidades concretas do dia a dia da sala de aula e da trajetória profissional do docente.

Alonso-Sahm (2010), ao apurar as contribuições do Pró-Letramento em Matemática na visão de um grupo de professores/cursistas da cidade de Araraquara-SP evidencia que o Programa colaborou para a retomada de conteúdos matemáticos, pela possibilidade de abordar questões pertinentes ao trabalho em sala de aula no espaço coletivo, proporcionando alterações na prática pedagógica, tanto no que se refere à apresentação dos conteúdos, quanto ao modo de compreender as atitudes dos alunos.

Em 2011 três pesquisas foram produzidas sobre essa temática, com o propósito de conferir a qualidade da formação continuada de professores implícita no Pró-Letramento: a análise dos materiais de apoio (guia geral, fascículos do tutor, e fascículo do cursista: alfabetização e linguagem e matemática (GIARDINI, 2011); o estudo sobre o módulo 'Alfabetização e Linguagem', a partir de um estudo de caso com professores da rede municipal de Ivaiporã-PR (CROZATTO, 2011); e a investigação sobre as contribuições do letramento profissional para a efetivação de práticas de alfabetização e de letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental numa escola municipal de Três Lagoas-MS (SOUZA, 2011).

Ao fazer o levantamento documental do material de apoio técnico do Programa Pró-Letramento, com a finalidade de averiguar a qualidade da formação continuada implícita no

material, Giardini (2011) constata que o Programa cumpre parcialmente os objetivos propostos, trazendo à tona a primordialidade de criação e desenvolvimento de Programas de formação continuada de professores voltados para o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem com qualidade de forma ampla. Na visão da autora,

Se considerarmos a melhoria da prática apenas pela dimensão do conhecimento, o Pró-Letramento oportunizou um novo estudo de conhecimentos básicos que podem auxiliar o professor em sua prática, ou seja, os professores não podem ensinar os conhecimentos que não possuem. Uma prática docente de qualidade envolve o domínio dos saberes teórico-práticos por parte dos professores para mediar o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, se considerarmos a prática como um emaranhado de questões que a condicionam, o Pró-Letramento não contribui plenamente para a melhoria da prática, uma vez que não há uma “mobilização” pela valorização do docente, não há espaço efetivo para a reflexão e a investigação sobre a prática e se enfatiza o processo individualizado de formação (GIARDINI, 2011, p. 89, grifo do autor).

A pesquisa de Crozatto (2011) centra-se nas contribuições do Pró-Letramento: ‘Alfabetização e Linguagem’ para a prática pedagógica de 25 professores da rede municipal de Ivaiporã-PR que participaram do Programa, com o intuito de verificar quais os fundamentos teóricos propostos na formação continuada e as relações que os professores estabelecem entre a formação e a práxis. Os resultados do estudo indicam que:

[...] a formação continuada do professor é condição básica para a reflexão da prática pedagógica e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem. Essas reflexões contribuem para que os professores repensem e aprimorem as ações didático-pedagógicas do cotidiano escolar. Em especial, no que tange aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental (CROZATTO, 2011, p. 127).

Souza (2011) discute e problematiza as contribuições do letramento profissional para a efetivação de práticas de alfabetização e de letramento nos três primeiros anos do ensino fundamental de três professoras alfabetizadoras de uma escola municipal de Três Lagoas-MS. Ao tencionar compreender o letramento por meio das experiências pedagógicas das professoras e como os saberes específicos para ensinar a Língua Portuguesa são constituídos, a autora percebe que há a procura por uma formação contínua, entretanto sem ênfase na formação específica em alfabetização, sendo a maioria das atividades pautada no senso comum. A autora defende que:

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

iniciativa de apresentar uma proposta de formação aos professores da sua comunidade em que o projeto formativo esteja de acordo com seu projeto político pedagógico. Assim, deve partilhar de práticas sociais situadas, tanto dos alunos quanto dos professores e da comunidade escolar, levando em conta a importância de executar práticas coerentes com a teoria (SOUZA, 2011, p. 49).

Em 2012 duas pesquisas foram elencadas. Uma sobre os efeitos do Pró-Letramento na formação de alfabetizadores de um município de Minas Gerais (SÃO JOSÉ, 2012); a outra, sobre a repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas do estado do Pará (LUZ, 2012).

São José (2012) investiga os efeitos do Pró-Letramento nas práticas docentes a partir da visão da tutora responsável pelo módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ e dez professoras participantes do Programa no município de Conselheiro Lafaiete-MG, no período de 2008 a 2010. A autora identificou três situações distintas quanto aos efeitos do Programa para as práticas docentes:

A primeira diz respeito às apropriações que as professoras realizaram a partir de uma vivência de leitura literária, essencialmente prática, efetuada pela tutora como uma rotina organizadora durante os encontros presenciais; a segunda se refere a contribuições mais gerais oferecidas pelo curso, relacionadas às trocas de experiências entre os sujeitos participantes da formação; a terceira evidencia efeitos associados ao conteúdo de um dos fascículos da coleção didática do Pró-Letramento (SÃO JOSÉ, 2012, p. 177).

O estudo constata que a apropriação dos conteúdos abordados no Programa ocorreu de acordo com o ritmo de cada docente, a partir das especificidades de seus alunos no cotidiano escolar, no qual vão se transformando e ressignificando as práticas. Contudo, alerta para:

[...] a necessidade de pesquisas que examinem em que medida as condições de trabalho e de formação disponíveis nas escolas públicas interferem na efetividade das ações de formação continuada. Dito de outro modo, em que medida favorecem ou dificultam a apropriação, por parte dos docentes, de conteúdos formativos, teóricos e práticos, disponibilizados nos cursos de formação (SÃO JOSÉ, 2012, p. 181).

Luz (2012) analisa a repercussão do Pró-Letramento no estado do Pará, para identificar se há integração do Programa com a política de valorização do magistério; se a concepção de formação continuada se restringe a conhecimentos práticos ou mais amplos, visando à compreensão do contexto social; e se tem reforçado a responsabilização dos professores pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema ou a intensificação do trabalho docente. Os sujeitos da pesquisa foram 16 professoras de escolas públicas dos municípios de Ananindeua-PA e de Belém-PA que participaram ou estavam participando do Programa no período compreendido entre os anos de 2008 e 2011, no Polo Belém-PA.

Com base no aporte teórico elencado pela autora e no relato das professoras entrevistadas, a pesquisa indica uma formação aligeirada e limitada por não vir acompanhada de uma valorização profissional, com melhores condições de trabalho e uma densa formação teórica. Para Luz (2012, p. 131):

Esse Programa de formação continuada tem reforçado a intensificação do trabalho docente e ocorrido em ambiente precarizado, assim como tem sido desenvolvido de modo a enfatizar conhecimentos práticos, que tendem a individualizar o processo de formação continuada e a não provocar mudanças mais amplas no contexto profissional dos professores.

O contato com esses estudos contribuiu com a presente investigação, pois se testemunhou a preocupação de pesquisadores de diversas regiões do Brasil com a formação continuada de professores alfabetizadores, tendo como objeto de estudo o Programa Pró-Letramento. Com diferentes abordagens, algumas pesquisas focalizam a análise do contexto político no qual o Programa foi se constituindo como política de formação continuada, os efeitos e a repercussão nas práticas pedagógicas de professores. Outras realizam o levantamento documental do material didático do Programa de modo geral, apenas da área de matemática ou do módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ em diversas regiões do país como o sul, o sudeste, o centro-oeste, o norte e o nordeste.

A localização de apenas uma pesquisa no estado de Mato Grosso do Sul sobre o Programa Pró-Letramento no período entre 2008 e 2012 evidencia a importância deste estudo, a fim de contribuir na reflexão das políticas de formação de professores alfabetizadores no estado. É, portanto, relevante verificar que contribuições o Pró-Letramento trouxe para o ensino de leitura e de escrita na visão de professores após sua participação no curso, como também dos tutores ministrantes da área ‘Alfabetização e Linguagem’ em Corumbá-MS.

3 PERCURSO E CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Consta da presente seção o percurso realizado nesta investigação, com o relato do processo de escolha e a apresentação das duas professoras que participaram do Programa Pró-Letramento no período entre 2009 e 2012 que atuam em uma escola da rede municipal de Corumbá-MS. Também são configurados os dois tutores que ministraram o módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ no município.

Em seguida, há a contextualização da escola, bem como das duas salas de aula e turmas nas quais foram conduzidas as sessões de observação. A seção finaliza com comentários sobre o material do módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ do Programa Pró-Letramento, explicitando a estrutura e conteúdos dos fascículos.

3.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa: as professoras e os tutores

Considerando o tempo que demanda ao pesquisador a realização de sessões de observação, selecionaram-se duas professoras, observando-se os seguintes critérios: que tivessem cursado o Programa Pró-Letramento no município e que atuassem em turmas de 2ª ou 3ª série das Séries Iniciais do Ensino Fundamental de uma mesma escola que tenha alcançado bons resultados nas avaliações do Ideb nos últimos anos.

Com os critérios estabelecidos, primeiramente foi feito um levantamento na SEMED de Corumbá-MS, que forneceu a relação de cursistas do Programa Pró-Letramento no período de 2009 a 2012.

A partir dessa relação, as informações dos participantes foram cruzadas com os critérios assinalados e suas respectivas escolas. A escola selecionada, que teve o maior Ideb em 2011, é aqui denominada como ‘Escola Império do Cristal’. Tanto o nome da escola quanto dos sujeitos do estudo são fictícios, a fim de garantir o seu anonimato.

Antes de conversar com as professoras, houve o contato com a direção da escola, em 2012, que disponibilizou o espaço físico para observação e encaminhou à coordenadora pedagógica, que contribuiu na identificação de duas professoras que preenchiam os critérios para a escolha dos sujeitos. Das professoras da escola que cursaram o Pró-Letramento, a maioria estava atuando na Educação Infantil; uma ministrava aula na 1ª série e encontrava-se de licença médica; uma estava cedida para a SEMED, uma atuava na turma de 2ª série e outra na 3ª série, sendo essas últimas as selecionadas.

Localizadas as professoras, o próximo passo consistiu em conversar com elas a fim de mostrar os objetivos da pesquisa. A professora Marta, da 2ª série, e a professora Vera, da 3ª

série, aceitaram e demonstraram dispostas em receber uma pesquisadora em suas salas de aula para observação de sua prática, bem como para a realização de entrevista.

Como um dos objetivos consistiu em verificar a contribuição do Programa Pró-Letramento na formação e atuação docente na visão também dos tutores, buscou-se a realização de entrevistas também com os tutores que ministraram o módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ do Programa Pró-Letramento no município de Corumbá-MS no período de 2009 a 20102. Segundo as informações da SEMED, o Programa contou com a tutoria de dois profissionais da educação na área de Língua Portuguesa, a professora Vânia e o professor Fábio. Após o contato estabelecido e explicitados os objetivos da pesquisa, os professores tutores aceitaram participar.

Compreende-se que delinear o perfil dos sujeitos da pesquisa é um ponto bastante significativo na pesquisa por permitir, principalmente, observar a construção da sua prática, pautada na sua formação e na experiência do seu dia a dia, dando significado e sustentação à análise dos dados coletados. Dessa maneira, a seguir informa-se quem são as professoras e os tutores, sujeitos desse estudo.

A professora Marta, da 2ª série, cursou Pedagogia e exerce sua profissão nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental há 15 anos, como parte do quadro efetivo da SEMED de Corumbá-MS, sempre na escola pesquisada. É uma professora jovem. Ao longo do seu percurso profissional, procura sempre atualizar seus conhecimentos, para não ficar parada no tempo.

A professora Vera, da 3ª série, fez Normal Superior⁴ e há 19 anos vem atuando na educação, entre Educação Infantil e Educação Fundamental. No momento, faz parte do quadro de professores contratados pela SEMED de Corumbá-MS e há quatro anos atua na escola pesquisada. Acredita que é vital que os professores estejam a todo o momento se qualificando, estudando e interagindo com novas práticas de leitura e escrita.

Com relação aos tutores, Vânia é formada em Letras e atualmente leciona Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Tem 41 anos de experiência em sala de aula, entre eles como formadora de professores do Magistério e Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que considera uma experiência inexplicável.

Profissional admirável por apresentar uma grande bagagem de conhecimento relacionado com a leitura e a escrita, Vânia poderia estar gozando de sua aposentadoria, mas

⁴De acordo com Brzezinsky (2010), o Normal Superior é um curso de licenciatura plena de formação de professores, atendendo ao disposto no Art. 63, Inciso I, da LDB 9394/96 que “[...] mantém a matriz curricular organizada em habilitações distintas que se destinam a formar o professor para atuar na Educação Infantil ou no magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (BRZEZINSKY, 2010, p. 1).

continua participando de formações continuadas com dedicação e compromisso pela educação. Foi a primeira tutora do Programa Pró-Letramento no município de Corumbá, entre o final de 2008 e todo o ano de 2009, quando buscou levar os professores cursistas a entenderem o processo da Língua Portuguesa, a sistematização e as normas.

Fábio, com seus quase dois metros de altura, encanta com seu sorriso e carisma, além de passar uma imagem de sabedoria. Formado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, vem atuando na educação há 13 anos, dentre eles como técnico da SEMED de Corumbá-MS e três anos como tutor do Programa Pró-Letramento entre 2010 e 2012. Atualmente é diretor de uma escola da rede municipal localizada na área central de Corumbá-MS. Para o tutor Fábio, a formação que recebeu para ministrar o Programa proporcionou-lhe crescimento profissional, por ter a oportunidade de trabalhar com as Séries Iniciais. Ele sempre quis ser professor, é um apaixonado pela Língua Portuguesa, e hoje considera que alcançou mais uma habilitação.

3.2 Conhecendo a escola Império do Cristal

Antes de iniciar a observação das práticas das professoras selecionadas, foi preciso conhecer as características do espaço físico e funcional da escola Império do Cristal, em que as professoras Marta e Vera ministram aulas, a partir de observações dos espaços físicos, momentos de recreio, como também informações obtidas com o acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

A escola divide seu espaço físico em dois blocos, Bloco I e Bloco II, com funcionamento nos três períodos, com salas climatizadas. O Bloco I possui oito salas de aula. No período matutino funciona o Ensino Fundamental II, com duas salas de 6ª série, duas de 7ª série, duas de 8ª série e duas de 9ª série, com atendimento de quatro horas. No turno vespertino funciona o Ensino Fundamental I: três salas de 3ª série, duas de 4ª série e duas de 5ª série. Uma sala fica reservada para aulas de reforço. No período noturno, o espaço é destinado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma sala de 2ª fase, duas de 3ª fase e três de 4ª fase.

A escola participa do Projeto Mais Educação⁵. No turno matutino atende aos alunos de 3ª a 5ª séries e no vespertino, aos alunos de 6ª a 9ª série, com atividades na área de artesanato, pintura e música, com instrutores financiados pelo MEC.

⁵O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial n. 17/2007 com a finalidade de aumentar a oferta educativa nas escolas públicas, por meio de atividades optativas tais como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, entre outros.

Além das salas de aula, o Bloco I conta com uma sala da direção, uma sala da coordenação, uma sala de professores, uma secretaria, todas amplas e com sanitário. Possui também sala de informática, sala de vídeo, almoxarifado, uma cozinha, pátio coberto onde se localiza o bebedouro e cinco sanitários femininos e cinco sanitários masculinos para os alunos, uma quadra de esportes com cobertura, espaço em que sempre ocorrem as festividades realizadas pela escola e pela comunidade, e um campo de futebol.

O Bloco II possui cinco salas de aula. No período matutino funcionam quatro salas de 2ª série e uma sala de Educação Infantil, Pré II; no vespertino, são quatro salas de 1ª série e uma sala de Educação Infantil, Pré I. Todas as salas são climatizadas e possuem frigobar para guardar o lanche que as crianças trazem de casa. Como se viu durante as sessões de observação na escola, algumas crianças complementam a merenda servida pela escola com sucos, iogurte. Outras preferem trazer o lanche todo de casa. Esse bloco conta também com uma sala de professores e coordenação, almoxarifado, sala de leitura, um amplo corredor, pátio coberto, uma casa de brinquedos, sanitário masculino e feminino para os professores e três sanitários femininos e três masculinos adaptados para as crianças.

São, ao todo, nos três períodos de funcionamento, 51 professores atuantes em sala de aula, um diretor, cinco coordenadores pedagógicos e 18 funcionários, entre eles administrativos, de limpeza, da merenda e auxiliar de disciplina.

A escola pesquisada possui duas entradas: uma do Bloco I, situada no bairro Centro e outra do Bloco II, situada no bairro Centro América. Localizada em uma região com casas de alvenaria ou de madeira, com arquitetura modesta, o comércio existente restringe-se a bares, açougue, minemercados, atacado, posto de gasolina, bicicletaria, pequena loja de construção, oficina de automóveis, sorveteria e mercearias. As ruas são asfaltadas e possuem esgoto no subsolo. A coleta de lixo é realizada pela prefeitura municipal e há, em todas as residências, energia elétrica e água encanada. Observou-se também que alguns alunos já possuem recursos tecnológicos como rádio, televisão, computador, *notebook*, *netbook*, *tablet*, telefone celular e outros.

Aparentemente é um bairro calmo. As crianças soltam pipa e brincam nas ruas; as pessoas caminham e sentam-se à porta de suas casas, descontraidamente. Percebe-se no entorno da escola a presença de algumas igrejas evangélicas, uma igreja católica e alguns templos com outras manifestações religiosas, entre elas Centros Espíritas e Terreiros. Há também uma escola pertencente à rede estadual de ensino.

A comunidade escolar, no segmento pais de alunos, de acordo com o PPP da escola, registra uma renda de um a cinco salários mínimos, com famílias de classe baixa e média.

Alguns filhos dos funcionários da Rede Municipal de Ensino estudam na escola. O nível de escolaridade dos pais encontra-se entre o Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Ensino Superior e Especialização.

Nas reuniões de pais e mestres, há um percentual médio de 80% de presença dos pais, conforme o PPP da escola. Aqueles que trabalham às vezes têm dificuldade de participar, mas procuram a escola para saber o que foi tratado na reunião. A escola procura informar aos pais sobre tudo o que acontece, as decisões tomadas, os rendimentos com promoções, as mudanças, as conquistas, através de bilhetes e anúncios afixados nos murais da escola. Segundo o PPP, os pais participam de outros eventos da escola, tais como os esportivos, a festa da família, os projetos, a festa cultural, o desfile do aniversário da cidade, as formaturas e outros.

Durante as observações na escola, constatou-se que os alunos dos Blocos I e II são crianças e adolescentes ativos e espertos, provenientes do centro e da periferia da cidade de Corumbá-MS, pertencentes a uma diversidade de classe social, que convivem diariamente e trocam experiências. Correm, brincam, conversam, dançam e se expressam bem, além de vestir, em geral, uniformes bem cuidados, com algumas exceções de alunos sem os devidos cuidados de higiene e boa aparência física. Os alunos com alguma deficiência física ou de aprendizagem são encaminhados para o Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infante Juvenil (CMADIJ), onde são avaliados por especialistas e conduzidos ao tratamento adequado a cada particularidade.

3.3 As sessões de observação nas salas de aula das professoras

Antes de iniciar as sessões de observação, houve a conversa com as coordenadoras pedagógicas responsáveis pelas duas turmas das professoras selecionadas, a fim de conhecer o horário de aula e o calendário escolar, para o planejamento dos dias da semana em que seria possível observar as turmas e manter uma situação cotidiana. Com a proposta do cronograma das sessões de observação organizada, houve o diálogo com as professoras, que o aceitaram.

No primeiro dia, após explicações da professora, os alunos aceitaram satisfatoriamente a presença de um ‘elemento estranho’ em um canto da sala de aula. Tanto as professoras quanto os alunos exibiram naturalidade durante o período das sessões de observação.

Na turma da professora Vera, da 3ª série, as observações ocorreram nas segundas-feiras, das 15 às 16 horas, logo após o recreio, nas quartas-feiras das 13h às 14h, e nas sextas-feiras das 15h às 16h, perfazendo um total de três sessões de três horas por semana no período de 15 de maio a 24 de julho de 2013.

Na 2ª série da professora Marta, as sessões ocorreram nas segundas-feiras das 9 às 11 horas e nas quartas-feiras das 8h às 9h, tendo várias interrupções devido a proximidade ao horário do recreio e merenda, totalizando duas sessões de três horas por semana no período de 20 de maio a 31 de julho de 2013.

As observações foram registradas em um diário de campo (Apêndices H e I), constando o número da sessão, o dia, a duração da aula, e a descrição da atividade observada e das ações efetuadas pelas professoras e alunos.

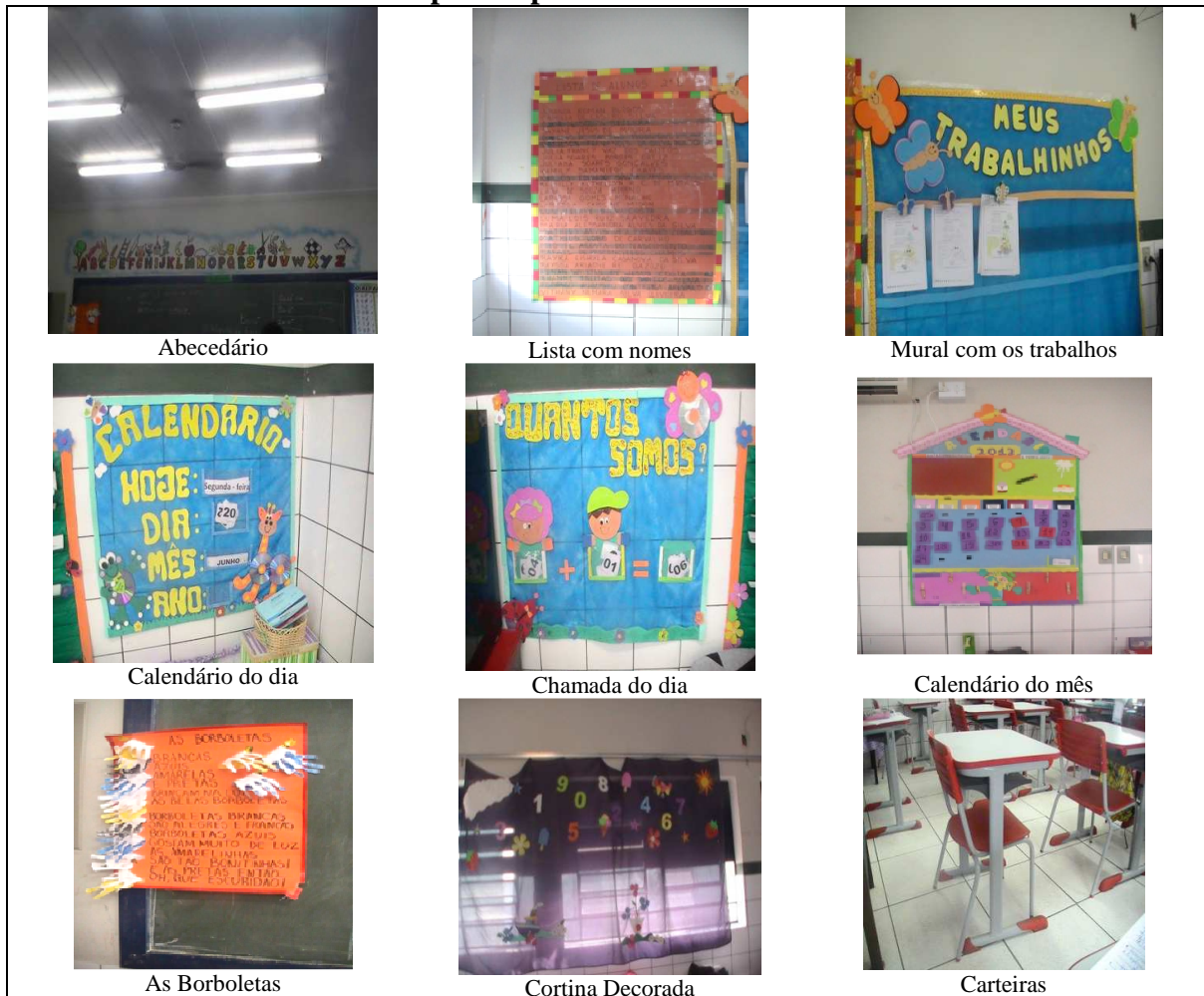
3.3.1 Turma da professora Marta: 2ª Série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A turma de 2ª Série, da professora Marta, era composta por alunos na faixa etária entre 06 e 07 anos. Verificou-se que se configura em um grupo muito agitado. A maioria não conseguia concluir as atividades propostas. Os alunos estavam sempre bem vestidos, a maioria uniformizada, portando os materiais escolares, com algumas exceções sem o caderno, o lápis ou a borracha. Alguns não sabiam escrever com a letra cursiva e ainda estavam conhecendo o sistema alfabético.

Constantemente a professora dizia que estava passando na lousa a atividade com letra tipo bastão para permitir aos alunos que não escreviam com letra cursiva irem mais rápido. As leituras eram sempre coletivas e as aulas sempre interrompidas por atividades rotineiras, como merenda ou recreio. No início das aulas, a professora Vera fazia a chamada, iniciando as atividades de leitura e escrita.

O ambiente observado na sala da 2ª série é bem iluminado, com luz solar vinda de duas grandes janelas de vidro e lâmpadas fluorescentes. A sala é espaçosa. Suas paredes, com decorações coloridas e azulejadas até a metade, contêm cartazes com a relação nominal dos alunos, as letras do alfabeto, os numerais, o calendário e poemas. A sala possui dois ventiladores de teto, um climatizador, lousa, carteiras e cadeiras novas nas cores cinza e vermelha e ficam enfileiradas. Há ainda um frigobar, um armário de madeira, cortinas decoradas. Podemos observar as imagens da sala na Figura 01:

Figura 01: Imagens do ambiente da Sala de aula da 2ª Série das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal 'Império do Cristal'



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2013.

3.3.2 Turma da professora Vera: 3ª Série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A turma da 3ª série da professora Vera era composta na maioria por alunos na faixa etária entre 07 e 08 anos e apresentava-se frequentemente calma. No decorrer das observações percebe-se que os alunos demonstravam interesse pelas atividades propostas. Todos sabiam escrever com letra cursiva. A leitura das atividades era individual ou coletivamente. As aulas não eram interrompidas, como ocorria com frequência na outra turma. Rotineiramente a professora Vera fazia a chamada, geralmente no início das aulas e logo em seguida iniciava as atividades de leitura e escrita.

A sala observada é espaçosa e possui luz solar vinda de duas janelas de ferro que ficam no fundo. Há lâmpadas fluorescentes. As carteiras e cadeiras são novas, nas cores cinza e azul e ficam enfileiradas. As paredes têm pouca decoração, são azulejadas até a metade. Os cartazes contêm o alfabeto e classificados. Há ainda o cantinho da leitura, os termos da

adição, climatizador e um ventilador na parede. A lousa é de vidro, onde se escreve com uma caneta própria. Todos os alunos portam seus materiais e estão bem vestidos. Todos sabem ler e escrever; conhecem o sistema alfabético. A Figura 02 mostra alguns aspectos da sala:

Figura 02: imagens do ambiente da Sala de aula da 3ª Série das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal ‘Império do Cristal’



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2013.

3.4 O Pró-Letramento no município de Corumbá no período de 2009 a 2012

As políticas educacionais da atual gestão do MEC, conforme assinala Cabral (2010), são colocadas em prática por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em um conjunto de, aproximadamente, 40 Programas formulados pelo Governo Federal com a prioridade de promover uma educação básica de qualidade.

Segundo a autora, para atingir a qualidade da educação, foi criado o Ideb, com o objetivo de verificar o nível de aprendizagem dos alunos, tomando como base o seu rendimento obtido nas avaliações oficiais e os indicadores de fluxo realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), obtidos no Censo Escolar, fornecido pelas escolas anualmente e constituído dentro de uma escala de 0 a 10.

[...] o resultado das avaliações aplicadas aos alunos em 2005, ficou evidenciada a necessidade de repensar o processo educacional. Em 2005, o índice nacional foi de 3,8 e, em 2007, subiu para 4,2. Com isso, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desses índices com a pretensão de se atingir em 2022, a média 6,0, alcançada pelos países desenvolvidos. A escolha pelo ano 2022 ocorreu não apenas em razão da progressividade das metas, mas pelo caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil (CABRAL, 2010, p. 52).

A autora salienta que o Ideb calculado por escola, por rede e informado para todo o país contribui para a fixação das metas de desenvolvimento educacional e torna viável monitorar os sistemas educacionais. Ela argumenta, ainda, que esse monitoramento favoreceu a constatação da impressionante dispersão do Ideb, entre as escolas e redes, sobressaindo-se a primordialidade de promover o entrelaçamento entre educação, ordenação do território e desenvolvimento econômico e social. Foram encontradas, no mesmo território, diferenças culturais, sociais e econômicas, acarretando desigualdade de oportunidades educacionais.

Segundo Alferes (2009), o Programa Pró-Letramento é uma dentre as várias políticas que vêm sendo implementadas pelo Governo Federal que tem interfaces com o Ideb, a Provinha Brasil e as ações do PDE. O Programa, mediante os resultados alcançados pelas escolas e pelas redes de ensino nas avaliações levadas a cabo, tem sido um apoio para o planejamento pedagógico relativo ao processo de alfabetização e letramento. A autora questiona se essas políticas e Programas sociais e educacionais viabilizarão, a longo prazo, avanços sociais em direção à construção de uma sociedade justa e igualitária ou menos desigual.

Cabral (2010) assinala que o Pró-Letramento, oferecido pelo MEC em parceria com Universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada, teve como objetivo principal a formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme anunciado no documento do MEC (BRASIL, 2008a), o Programa teve como objetivos:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2008a, p. 1).

Dadas as suas condições de oferta e contrapartida exigidas para a adesão dos municípios, Cabral (2010) destaca que o Pró-Letramento representou uma possibilidade concreta de intensificação das parcerias entre governo, universidades e secretarias municipais, uma vez que as iniciativas particulares de convênios para o oferecimento de cursos para professores, devido ao seu alto custo, eram inviáveis para o orçamento municipal. Como contrapartida institucional, a autora assinala que cabia ao município disponibilizar profissionais de seu quadro funcional para desempenhar as funções de coordenador geral e

tutor, remunerá-los pelo exercício dessas funções, custear a permanência dos tutores fora do município nos encontros de formação junto às Universidades, bem como fornecer a estrutura física para os encontros presenciais.

A autora ressalta também que o coordenador geral tinha como incumbência acompanhar e dinamizar o Programa no plano municipal. Os tutores tinham a responsabilidade de se reunir com o grupo de professores cursistas para trabalhar o material impresso, refletindo sobre os textos e os relatos, assistir aos vídeos do Programa e retomar as atividades realizadas para planejar futuras ações.

Quanto ao material didático, tanto o módulo de alfabetização e linguagem quanto o da área de Matemática, conforme se verifica no guia geral do Programa (BRASIL, 2008a), estão organizados em fascículos, com temas específicos da área. Esse material foi enviado às escolas antes da adesão ao curso para conhecimento e informação da quantidade necessária, pois “[...] os fascículos serão distribuídos a cada professor cursista. Aos orientadores de estudos serão entregues seus fascículos e do cursista, acompanhados de DVDs que complementarão os momentos presenciais” (BRASIL, 2008a, p. 6).

No município de Corumbá-MS, esse Programa foi implantado em 2009 por meio da Resolução SED, MS n. n. 2.241, de 27 de março de 2009, que visa, em seu Art. 1: “Oferecer por meio de formação continuada – Conhecimento em foco – o Programa Pró-Letramento, aos professores que estão em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 3).

Com relação aos tutores, de acordo com os dados obtidos na entrevista, a indicação ocorreu por meio de convite da SEMED de Corumbá-MS. A primeira tutora da área de alfabetização e linguagem foi a professora Vânia, que informou que atuou com duas turmas no período entre 2008 a 2009, incluindo a formação recebida para ser tutora. Com a mudança de governo, o professor Fábio assumiu, ficando por três anos. De acordo com Fábio, o secretário da educação da época pediu que ele ficasse responsável pelas turmas por ser professor de Língua Portuguesa. A tutora Vânia sentiu muito em deixar o Programa, por haver percebido bastante interesse dos cursistas em aprender.

Os tutores receberam formação do MEC por meio da parceria de uma universidade federal, encarregada de fazer o acompanhamento e cuidar da formação dos tutores do estado de Mato Grosso do Sul, cujos encontros ocorreram em Campo Grande-MS. Logo após a formação de uma semana, os tutores voltavam a Corumbá-MS para aplicarem durante seis meses.

De acordo com Cabral (2010), foi previsto pelo MEC, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o pagamento aos tutores de parcelas de R\$ 100,00 durante os meses de curso, a título de bolsa, para a aquisição e o custeio de materiais necessários ao bom desenvolvimento dos trabalhos. Caso o município tivesse condições, poderia complementar esse valor como forma de incentivar e valorizar o trabalho de tutoria.

Alferes (2009) lembra que não se pode deixar de mencionar o fato de que recursos financeiros bastante significativos foram investidos no Programa Pró-Letramento pelo Governo Federal e pelos governos estaduais e municipais. Com isso, é fundamental que resulte em avanços qualitativos significativos para a prática escolar e para a aprendizagem dos alunos.

Quanto ao público-alvo na rede municipal de Corumbá-MS, participaram do Programa os coordenadores pedagógicos e os professores que ministravam Matemática e Língua Portuguesa em turmas de 2ª a 5ª Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prevendo no máximo 40 professores e no mínimo dez professores, incluindo todas as escolas da rede municipal, ampliando-se para os diretores e os professores de Pré-Escola e 1ª Série das Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Programa foi ministrado semanalmente pela SEMED, geralmente, em uma escola para a qual o tutor pedia parceria e que tivesse espaço e disponibilidade. Assim, o tutor Fábio revelou que acredita que, apenas no período em que esteve na tutoria do Programa, foram formados mais de 100 professores. No ano de 2010, foram formadas duas turmas; em 2011, uma turma e em 2012, duas turmas de alfabetização e linguagem. Ao todo, ele formou cinco turmas. Segundo o tutor Fábio, uma grande parte dos professores do Município foi formada antes de 2010.

Assim como proposto no guia geral do Programa (BRASIL, 2008a), a metodologia seguiu a meta de capacitar cerca de 120 profissionais da Educação na área de Matemática e Língua Portuguesa, com carga horária de 120 horas para cada módulo, utilizando os fascículos enviados pelo MEC para cada professor participante, com atividades teóricas e práticas, enriquecidas com vídeos. Ao final de cada aula presencial, um professor ficava responsável por registrar em um diário tudo o que havia sido desenvolvido. Ao final do curso, as atividades e os materiais confeccionados eram expostos para os outros professores e registrados em um portfólio.

Em 2012 foi concluída a última turma do Programa Pró-Letramento, pois, com a Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), o MEC instituiu o 'Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa' (PNAIC), com ações e definição de suas diretrizes gerais.

Ao tecer uma discussão preliminar sobre esse novo Programa governamental, Luz (2013) aponta o Programa Pró-Letramento como principal referência do Pacto. Segundo a autora, o Pró-Letramento foi considerado um Programa educacional de êxito pelo MEC, sob a perspectiva da melhoria dos resultados educacionais observados a partir do Ideb e da Prova Brasil, levando-o a ser referência para a constituição do Pacto Nacional.

3.5 O módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ do Programa Pró-Letramento

O material impresso do módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ do Programa do Pró-Letramento discutido nesta pesquisa relaciona-se à edição revisada e ampliada de 2008 elaborada pela SEB/MEC, que incluiu o SAEB, a Prova Brasil e a Matriz Referencial (BRASIL, 2008b). A finalidade aqui não é tecer análise aprofundada do material⁶, mas, apresentar como foi organizado, explicitando os conteúdos abordados, para tecer um paralelo com as práticas desenvolvidas pelas professoras, sujeitos desta pesquisa, analisadas na próxima seção.

Elaborado por um grupo de autores pertencentes a várias universidades públicas do país, o material didático do módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ está organizado em sete fascículos e um fascículo complementar. Com a estrutura de ‘unidades textuais’ para apresentação dos assuntos, a proposta do Programa consistiu em estudar cada um dos fascículos em três encontros de quatro horas semanais, tendo como temas:

Capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação. Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação. A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino. Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos. O livro didático em sala de aula: algumas reflexões. Modos de falar/Modos de escrever. Fascículo complementar (BRASIL, 2008a, p. 6).

Há também quatro fitas de vídeo e um fascículo do tutor com as orientações de estudos para o trabalho de tutoria. A apresentação do material com a síntese dos temas a serem desenvolvidos em cada fascículo consta do fascículo 1 ‘Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento’, destacando que:

Este material foi elaborado com toda a dedicação que as ações na área da Educação merecem. Procuramos estabelecer um diálogo efetivo entre questões cruciais para o ensino de Língua Portuguesa e as condições de trabalho do professor brasileiro. Esperamos ter contemplado um pouco da diversidade de formação e da realidade das escolas do nosso país (BRASIL, 2008b, v. 1, p. 7).

⁶Para uma análise aprofundada do material do Pró-Letramento, ver os estudos de Giardini (2011), Martins (2010), e Crozatto (2011).

No fascículo 1 ‘Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento’, na parte introdutória, informa-se ao cursista que serão apresentados vários conceitos fundamentais, que subsidiam o projeto do Pró-Letramento e que serão retomados nos fascículos seguintes, tais como: “[...] alfabetização, letramento e ensino de Língua. Também se evidenciam as principais capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos nos anos iniciais da escolarização” (BRASIL, 2008b, v. 1, p. 6).

Com os objetivos de apresentar os conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização e sistematizar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, esse fascículo está organizado em duas unidades, que tratam dos seguintes assuntos:

[...] na primeira unidade, são introduzidos os pressupostos desta proposta, ou seja, as concepções relacionadas à aprendizagem e ao ensino da alfabetização, que constituem o ponto de partida desta abordagem; a segunda unidade apresenta as capacidades que devem ser desenvolvidas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em função dos eixos mais importantes da alfabetização (BRASIL, 2008b, v. 1, p. 8).

O conteúdo das duas unidades está organizado por meio de ‘verbetes’, com a finalidade de facilitar a localização de conceitos e propiciar maior autonomia de leitura. Ou seja, há comentários resumidos, bem sintéticos, referentes aos conceitos de língua e ensino de língua; alfabetização; letramento e ensino da língua escrita. No decorrer do assunto, solicita-se retomar os verbetes especificados.

Na unidade I, ‘Pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização’, são incluídas concepções relacionadas à aprendizagem e ao ensino da alfabetização, que constituem o ponto de partida da abordagem. De acordo com os autores desse primeiro fascículo, “[...] são pressupostos que devem estar presentes em todas as reflexões atualmente desenvolvidas sobre a aprendizagem e o ensino da alfabetização, orientando o trabalho docente na escolha de conteúdos, procedimentos e formas de avaliar o processo” (BRASIL, 2008b, v. 1, p. 9).

A unidade II ‘As capacidades linguísticas da alfabetização’ procura contribuir com o professor que alfabetiza quanto à aquisição de nosso sistema de escrita alfabético e das capacidades necessárias ao aluno no domínio dos campos da leitura, produção de textos escritos e da compreensão e produção de textos orais, em situações diferentes das cotidianas.

Ao analisar esse fascículo, verifica-se que não são levantados os aspectos políticos e a função social da escola. Sua preocupação está em propagar a ideia de que a apropriação da leitura e da escrita pela criança precisa ocorrer de forma satisfatória e o mais breve possível,

através de um discurso pedagógico baseado em uma concepção de alfabetização com perspectiva de letramento, explicitando metodologias referentes à sistematização do processo de alfabetização com a mediação docente no processo de ensino e aprendizagem.

O fascículo 2 ‘Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação’ é um prolongamento das reflexões introduzidas no fascículo anterior e está organizado em uma unidade intitulada ‘concepções atuais em relação à avaliação’, que se trata de uma revisão conceitual da avaliação e o anexo ‘atividades para o professor’, contendo sugestões de atividades a serem efetuadas com os alunos em sala de aula. Os objetivos norteadores desse fascículo são os seguintes:

Analisar os significados dos processos de avaliação, de diagnóstico e de acompanhamento do processo de alfabetização; apresentar instrumentos e procedimentos pertinentes à avaliação da aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com ênfase no processo de alfabetização; apresentar possibilidades de intervenção em situações de dificuldades ou descompasso com as metas esperadas, para assegurar avanços no processo; discutir a importância da avaliação de ensino e do trabalho da escola, simultaneamente à avaliação da aprendizagem (BRASIL, 2008b, v. 2, p. 6).

Para alcançar os objetivos, propõe-se que a avaliação nos primeiros anos de escolaridade assuma uma dimensão formadora fundamental, por ser importante fonte de informação para a formulação de práticas pedagógicas que, baseando nos registros feitos pelo professor ao longo do processo, ajudam a compreender e descrever os desempenhos e as aprendizagens dos alunos. De forma clara e objetiva, as duas dimensões associadas às ações avaliativas são listadas. Primeiramente, a dimensão técnica ou burocrática da avaliação, de caráter classificatório. Envolve sistemas fechados, dominantes em nossa tradição pedagógica, traduzidos em resultados quantitativos que determinam a promoção ou a reprovação dos alunos (BRASIL, 2008b, v. 2).

A dimensão formativa ou continuada da avaliação, com função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, é capaz de identificar os níveis de dificuldades do aluno e as estratégias propulsoras dos seus avanços. Envolve, portanto, sistemas mais abertos, a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos, e não apenas do registro burocrático de seus resultados (BRASIL, 2008b, v. 2). A proposta do fascículo consiste em evidenciar que a ação avaliativa serve para orientar e regular a prática pedagógica, procurando indicar aos professores cursistas a importância de um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos no início do processo de aprendizagem.

A UFMG foi responsável pela elaboração dos fascículos 1 e 2 e do anexo ‘Avaliação diagnóstica da avaliação’, no qual consta a matriz de referência da avaliação diagnóstica da

alfabetização com seus pressupostos, objetivos e estrutura. Inclui as capacidades que devem ser desenvolvidas ao longo de todo período considerado principal para o processo de alfabetização e letramento. Os focos principais de atenção da matriz agrupam três eixos: aquisição do sistema de escrita, leitura e produção de textos. O fascículo aborda também a importância do trabalho coletivo e da gestão democrática da escola, com a finalidade de orientar o ensino e garantir efetivamente a aprendizagem.

O fascículo 3 ‘A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino’ foi elaborado pela UNICAMP e está organizado em três unidades, sendo as duas primeiras referentes ao tempo de leitura e de escrita dedicado em sala de aula e a terceira ao planejamento. A proposta é refletir acerca da organização do tempo escolar e do planejamento das atividades a partir da análise de situações de ensino e de relatos de experiências trazidos no fascículo. Para que as metas do fascículo sejam alcançadas, é importante que o professor tenha condições de organizar o seu trabalho e o tempo de aula.

A unidade I ‘Os tempos da leitura na sala de aula’ estabelece que o relógio passa a ordenar as atividades de todos os alunos e do professor, marcando os intervalos de trabalho e de repouso, delimitando seu início, duração e término. Dentro desse contexto, uma prática de leitura que não inclua a aplicação de atividades é vista como desperdício de tempo. Se no final do dia o professor não conclui as atividades iniciadas, sua aula pode ser acusada de falta de planejamento e de organização. Para evitar esse tipo de julgamento, o professor escolhe as histórias mais curtas, limita o tempo dedicado às atividades de fruição, acreditando, de modo ingênuo, que em quaisquer condições garante o aprendizado da leitura e da escrita aos alunos (BRASIL, 2008b, v. 3).

Na unidade II, ‘Os tempos da escrita na sala de aula’, informa-se aos professores que as crianças chegam à escola desejosas de aprender e ansiosas por escrever e ler, pois convivem com a escrita fora dela, sabem de sua importância em nossa sociedade, mas desconhecem muitos de seus segredos e têm expectativa de que os adultos lhes ensinem e usem a escrita com elas. Quando a criança enfrenta na escola os exercícios rotineiros de cópia do alfabeto, sentem-se frustradas. Esse tipo de atividade é muito distante das funções comunicativas e expressivas da escrita que elas observam fora da escola. Tal investimento afasta a criança das práticas sociais de escrita.

A preocupação central do fascículo 3 consiste em orientar os professores cursistas a analisar o seu cotidiano escolar e elaborar atividades de leitura e escrita que envolvam o tempo do seu planejamento, sua preparação e o momento da aula onde deve acontecer a atividade, para evitar interrupções como o horário de saída, dando sentido ao tempo e à

aprendizagem dos alunos, através da rotina escolar. O fascículo chama a atenção para a importância que o professor dá à leitura dentro do seu planejamento, se ocorre no início da aula ou somente para preencher os minutos que faltam para o término.

A Unidade III intitulada ‘Planejamento’ discute o planejamento como uma ferramenta para contribuir para as escolhas e os trabalhos solicitados no cotidiano das escolas brasileiras. O texto propõe uma reflexão sobre o que vem a ser planejamento, não o burocrático e sem sentido, mas um planejamento que venha a contribuir para a realização de um trabalho intencional e também para a nossa tarefa de formar alunos com maior domínio dos conhecimentos.

O convite que fazemos, então, é para tomarmos o planejamento como possibilidade de fazer da rotina escolar um momento de escolha e decisão. Aquele professor ou professora que analisa sua classe aprende a conhecer seus alunos, enxerga suas necessidades, busca atividades, ações, interferências para que os alunos avancem na qualidade do domínio do conhecimento escolar (BRASIL, 2008b, v. 3, p. 24).

O documento define planejamento como um instrumento didático necessário, flexível e inacabado. Quem planeja e decide o trabalho que irá executar são os professores, partindo do interesse dos alunos, que os professores devem ouvir, respeitar e levar em conta. O planejamento semanal possibilita a avaliação e a revisão frequentes do trabalho realizado, permitindo analisar os avanços dos alunos. Nele devem constar as atividades que trabalham com a língua materna através de diferentes gêneros literários. É por meio do planejamento que o professor efetiva mudanças quando não está satisfeito com a sua prática pedagógica.

O fascículo 4 ‘Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura’ também foi elaborado pela UNICAMP e está organizado em três unidades. A Unidade I trata da importância da biblioteca escolar ou sala de leitura, sua organização e variedades de uso. A unidade II investiga as diferentes modalidades de leitura, a diversidade de suportes de textos e a fundamental mediação do professor ao longo do processo de letramento. Por fim, a unidade III aborda a relevância do dicionário como aliado no dia a dia da sala de aula (BRASIL, 2008b, v. 4). Ressalta-se que o fascículo usa a mesma metodologia do anterior, ao trazer relatos de professores sobre suas experiências com a leitura para análise e discussão entre os professores cursistas.

Na unidade I, ‘Biblioteca escolar’, os autores afirmam que a biblioteca é, por excelência, o lugar de acesso a variados tipos e alternativas de material impresso como livros, coleções, periódicos, jornais, gibis. É um espaço com lápis e papel, para que o leitor inspirado tenha a chance de fazer os seus registros, copiar um poema que o fascinou, um título de

romance para recomendar a um colega, ou simplesmente para escrever algo de seu interesse (BRASIL, 2008b, v. 4).

O texto ensina ao professor cursista a organizar o acervo literário, elucidando como cobrar das crianças os cuidados ao manusear os materiais impressos, ressaltando que, mesmo que a escola não tenha uma biblioteca ou uma sala de leitura, é essencial organizar o cantinho da leitura ou a hora da leitura.

Se não houver possibilidade de organizar uma “sala de leitura”, outros lugares podem ser usados para esse fim. Além da sala de aula, uma ou outra vez você pode levar seus alunos para a quadra de esportes ou o pátio, para deixá-los em contato com a natureza. Qualquer cantinho pode servir para você sentar-se com seus alunos e contar ou ouvir histórias (BRASIL, 2008b, v. 4, p. 16).

Nessa unidade há um relato de uma professora acerca de suas primeiras experiências com a leitura que marcaram a sua vida. Aponta-se para a conveniência de se pensar a organização e o uso da biblioteca escolar, bem como de salas de leitura, “[...] afinal, grande parte das crianças brasileiras não tem como comprar livros e, como passa considerável tempo de sua vida na escola, esses espaços ganham importância duplamente” (BRASIL, 2008b, v. 4, p. 8).

Na unidade II, ‘Atividades de leitura’, o texto trata da importância da leitura como uma prática social e cultural a ser resgatada pela escola; a mediação do professor na formação do leitor experiente; e o dicionário como grande aliado para as atividades de leitura na sala de aula e na vida em sociedade.

A Unidade III ‘Uso do dicionário’, ao abordar o emprego do dicionário como aliado na ampliação dos conhecimentos, no decorrer das atividades de leitura, descreve que:

[...] é muito interessante ver a surpresa de algumas crianças quando descobrem que estão no dicionário palavras que elas não podem ou não devem pronunciar – os palavrões, palavras relacionadas ao seu corpo, sua sexualidade, etc. (BRASIL, 2008b, v. 3, p. 34).

O texto destaca, ainda, que no começo a utilização do dicionário não é uma tarefa simples, por ter que dominar a ordem alfabética, mas seu uso no dia a dia enriquece a leitura e a ortografia. Outro ponto interessante salientado na unidade refere-se à diferença existente entre os dicionários que, às vezes, exibem significados diversos; alguns contêm palavras somente no masculino singular e o verbo no infinitivo. Há sugestões aos professores cursistas de algumas atividades para a sala de aula.

O Fascículo 5 ‘O lúdico na sala de aula: projetos e jogos’, elaborado pela UFPE, introduz alguns exemplos de jogos e brincadeiras conduzidas por professoras de escolas

públicas do estado de Pernambuco. Em todos eles, os alunos colocam em prática habilidades diretamente relacionadas à Língua Portuguesa: na produção de um almanaque, em atividades lúdicas de leitura e escrita, de canto e expressão oral e de compreensão do sistema de escrita alfabética (BRASIL, 2008b, v. 5).

O propósito geral do fascículo é “[...] auxiliar o professor no uso de jogos e brincadeiras para promover tanto a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética quanto às práticas de leitura, escrita e oralidade significativas” (BRASIL, 2008b, v. 5, p. 6). Considerando que a proposta de ‘alfabetizar letrando’ não tem sido fácil na realidade das escolas, busca-se:

Refletir sobre o uso de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização; Refletir sobre a importância de aliar o ensino do sistema alfabético a práticas de leitura e produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental; Reconhecer os objetivos didáticos que orientam a elaboração de projetos didáticos nos anos iniciais do ensino fundamental; Analisar alternativas didáticas elaboradas em projetos desenvolvidos por professores de escolas públicas; Planejar atividades voltadas para o domínio do sistema alfabético, leitura e produção de textos para os anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2008b, v. 5, p. 7).

A Unidade I ‘Almanaque para crianças: o livro que até os professores e as professoras gostariam de ter’ traz projetos desenvolvidos em escolas públicas pernambucanas envolvendo a leitura e a produção de textos variados.

Organizada em dois itens, ‘Mais brincadeiras... lendo e escrevendo’ e ‘Cantar também faz rir e brincar’, a Unidade II também apresenta uma série de jogos e brincadeiras adotadas por professores, bem como a exploração de rimas e listas de palavras, levando o aluno a refletir sobre as palavras de nossa língua, examinando as suas características gráficas e sonoras.

A Unidade III que está subdividida em dois itens: ‘Jogar para compreender o sistema de escrita alfabética e dominar as suas convenções: mais alguns exemplos’ e ‘Enfim’. Constam jogos, com o objetivo de ajudar o aluno a se apropriar do nosso Sistema de Escrita Alfabética. O documento ressalta que tais jogos devem ser planejados dentro da rotina de sala de aula e selecionados de acordo com os diferentes níveis de escrita, familiarizando os aprendizes com suas regras e materiais. Estar atento às perguntas e soluções que propõem os alunos nesses momentos de brincadeira é uma ótima oportunidade para o docente observar as estratégias usadas por eles e os progressos que vão fazendo (BRASIL, 2008b, v. 5).

O fascículo 6 ‘O livro didático em sala de aula: algumas reflexões’ foi elaborado conjuntamente pela UFPE e UFMG. Está organizado em três unidades que abordam o uso do livro didático de Alfabetização e de Língua Portuguesa em sala de aula, focalizando:

O processo de modificação dos livros didáticos a partir da institucionalização do PNLD (*Programa Nacional do Livro Didático*); As características dos “novos” livros didáticos; o processo de escolha dos livros didáticos; O uso que os professores fazem do livro didático em suas práticas de ensino (BRASIL, 2008b, v. 6, p. 6, grifo do autor).

A unidade I está subdividida em dois itens, sendo o primeiro ‘Antigos e novos livros didáticos de Língua Portuguesa e Alfabetização’ e o segundo ‘As mudanças nos livros didáticos de Alfabetização e o processo ensino-aprendizagem: algumas reflexões’. Primeiramente retrata que, desde o final dos anos 1970, há um discurso contra a utilização de livros didáticos que foi atrelada a uma prática tradicional que se fazia necessário ultrapassar, pois:

Por um lado, essa utilização foi apontada como vinculada à desqualificação profissional de professores e professoras [...]. Por outro lado, os livros passaram a ser criticados por conterem erros conceituais e por divulgarem preconceitos e certas ideologias, revelando um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade. As cartilhas receberam fortes críticas por se basearem em métodos tradicionais de alfabetização e pelos amontoados de frases descontextualizadas (BRASIL, 2008b, v. 6, p. 8, grifo do autor).

Dando continuidade à retrospectiva histórica dos livros didáticos de alfabetização, de acordo com o texto, nas últimas três décadas, novas concepções relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e de alfabetização foram disseminadas no Brasil, exigindo mudanças no modo de organização do trabalho pedagógico dos professores. Considerando a necessidade e que “[...] parassem de organizar seus trabalhos a partir da utilização de livros baseados em orientações teórico-metodológicas questionadas e criticadas” (BRASIL, 2008b, v. 6, p. 8), foi institucionalizado desde 1995, pelo MEC, o PNLD. Trata-se de um Programa de avaliação periódica de livros inscritos no Programa. Uma equipe de especialistas avalia pedagogicamente os livros, resultando na publicação de um ‘Guia de Livros Didáticos’, com informações referentes a esses livros, constituindo-se, assim, em um material que orienta a escolha do livro didático pelos professores.

Essas informações trazidas no fascículo fomentaram a discussão com os professores cursistas, por meio de atividades de reflexão da experiência no período de escolarização quanto aos livros de alfabetização, como também a análise de algumas cartilhas, com a finalidade de verificar as mudanças mais visíveis nos novos livros de alfabetização. Um dos aspectos em tela refere-se à presença da diversidade de gêneros textuais, evidenciando “[...]”

nos atuais livros didáticos de alfabetização, uma busca de apropriação do conceito de letramento e de suas implicações na alfabetização” (BRASIL, 2008b, v. 6, p. 14).

Também são disseminados nessa unidade alguns princípios de funcionamento do sistema de escrita que os alunos brasileiros precisam compreender e que devem constar dos livros didáticos. Procura orientar os professores cursistas a observar se o livro de alfabetização selecionado nas escolas em que atuam introduz atividades de leitura e produção de textos que possibilitem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

A Unidade II ‘O livro didático de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental e as mudanças no foco do ensino-aprendizagem’ trata da influência da avaliação de obras didáticas efetuadas pelo PNLD, sob a coordenação do MEC, redimensionando as concepções de língua, gênero textual e texto.

Assim, em lugar de uma idéia de língua como algo pronto, acabado e transparente, a **língua** é vista agora como atividade histórica e situada, na qual se acham envolvidos os usuários para construir e reconstruir permanentemente uma versão pública do mundo. A concepção de **gênero textual**, por sua vez, impôs-se, sobretudo, com base nas contribuições de BAKHTIN (1997) (BRASIL, 2008b, v. 6, p. 14, grifo do autor).

O professor cursista é levado, por meio das atividades propostas no fascículo, a refletir sobre os gêneros textuais do livro didático de Língua Portuguesa utilizado por ele, em relação à autenticidade e à adequação dos textos. É orientado a estar atento, no momento da escolha da coleção que pretende adotar, quanto à diversidade de gêneros da coletânea, à presença significativa de textos literários e à pluralidade de estratégias de leitura.

A Unidade III está subdividida em três itens: ‘A escolha do livro didático: uma decisão importante sobre a sua qualidade’; ‘O uso dos livros didáticos de Alfabetização e de Língua Portuguesa; e ‘Palavras finais... ou até a próxima conversa’. O texto anuncia algumas pesquisas referentes à escolha do livro didático. Uma delas relata que livros considerados de qualidade são escolhidos por grupos de escolas, mas no ano seguinte podem ser substituídos por outros, organizados com propostas de alfabetização ou didática da língua mais tradicional. Questiona-se a formação dos professores, mas como há toda uma história por detrás da escola e dos professores no Brasil, nem sempre as decisões sobre o livro didático tomadas no campo das políticas educacionais e no campo editorial representam aquilo que, de fato, as escolas necessitam, desejam ou utilizam em sala de aula. No final, a decisão sobre a qualidade do livro didático é indiscutivelmente dos professores e da escola. O fascículo traz como atividades algumas questões sobre o processo de escolha do livro, para que o cursista reflita sobre a realidade da sua escola e sobre como faz uso do livro didático em sua sala de aula.

O fascículo 7 ‘Modos de falar/modos de escrever’ foi elaborado pela UnB e tem como finalidade discutir os modos de falar e de escrever, bem como a integração entre essas duas práticas e as suas relações com a aprendizagem da escrita. A partir da análise do trabalho de uma professora de escola pública do Distrito Federal, listam-se atividades de leitura e produção de textos que levam em consideração a competência comunicativa dos alunos (BRASIL, 2008b, v. 7). Os autores desse fascículo partem do fato de que:

[...] os alunos ao chegarem à escola, já são falantes competentes em língua materna, ou seja, já têm uma competência comunicativa bem desenvolvida, uma vez que já são capazes de se comunicar bem, no âmbito da família, em conversas com amigos, colegas, professores, etc. (BRASIL, 2008b, v. 7, p. 6, grifo nosso).

Na Unidade I ‘A construção do texto coletivo em sala de aula’ são elencadas atividades relacionadas à construção do texto coletivo em sala de aula, dando exemplo do papel do professor como escriba e levando-o a refletir sobre a diferença entre a língua oral e a língua escrita no processo de construção do texto coletivo. Apropriado desse conhecimento, o professor, ao compor um texto coletivo, começa a introduzir a cultura de letramento, à medida que vai familiarizando seus alunos com a estrutura de um texto escrito, mesmo que ainda não dominem a mecânica da escrita.

A Unidade II ‘A monitoração na fala e na escrita’ trata da monitoração da linguagem, levando o professor cursista a prestar mais atenção ao que está falando ou escrevendo. A unidade leva-o a refletir sobre a tendência de nos monitorarmos mais na escrita do que na fala. Tanto em uma quanto em outra, o grau de monitoração que se aplica depende do papel social que se desempenha. Outra reflexão trazida nessa segunda unidade refere-se ao realismo cultural, que:

[...] é uma postura adotada nas Ciências Sociais, inclusive na Linguística, segundo a qual uma manifestação de cultura prestigiada na sociedade não é intrinsecamente superior a outras. Quando consideramos que as variedades da língua portuguesa empregadas na escrita ou usadas por pessoas letradas quando estão prestando atenção à fala não são intrinsecamente superiores às variedades usadas por pessoas com pouca escolarização, estamos adotando uma posição culturalmente relativa e combatendo o preconceito baseado em mitos que perduram em nossa sociedade (BRASIL, 2008b, v. 7, p. 15).

O documento parte do princípio de que os brasileiros que têm pouca escolarização e pouco contato com a cultura de letramento podem ter muita dificuldade para entender o discurso de um evento de letramento, como um jornal televisivo, uma entrevista de um político ou de um cientista no rádio ou na televisão. Essa dificuldade de entendimento tem de ser levada em consideração, porque representa um forte entrave para a inclusão social da

população iletrada, desencadeando um sentimento de insegurança linguística. Os cursistas são então convidados a refletir sobre: a oralidade espontânea das crianças; a oralidade de comunidades rurais e urbanas; a adequação no uso da língua oral; a integração dos saberes da oralidade na construção da escrita e as convenções da língua escrita. Aqui o fascículo reforça que a escola continua a privilegiar apenas a norma culta, em detrimento das outras, inclusive daquela que o educando conhece em seu meio social.

A Unidade III ‘Lendo histórias infantis em sala de aula’ traz reflexões sobre a leitura de histórias infantis em sala de aula, orientando os cursistas que não é essencial que o aluno leitor entenda apenas as palavras que compõem o texto, mas que perceba o contexto, o gênero textual, com suas características, as intenções do produtor do texto e as informações implícitas, bem como as marcas de outros textos nele inseridos. Reflete também sobre a função do professor pesquisador, que se remete a novas metodologias para tornar seus alunos leitores competentes.

O fascículo complementar ‘Alfabetização e Linguagem’ foi elaborado pela UEPG e trata de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, nas Séries ou Ciclo Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de relatos sobre a ação pedagógica desenvolvida com o tema história de vida. Retoma e aprofunda também questões a respeito da leitura e da produção textual na formação linguística do aluno e na sua constituição como sujeito leitor e produtor de textos (BRASIL, 2008b, v.8).

O fascículo parte de relatos sobre a ação pedagógica de professoras da cidade de Ponta Grossa-PR, com uma proposta de estudo fundamentada na concepção interacionista. Tal abordagem assume a linguagem em sua função discursiva, como linguagem em ação, cujo sentido depende de certas condições de produção. Os objetivos gerais do fascículo consistem em:

Constatar a necessidade e a importância de uma ação pedagógica que, nas séries ou ciclos iniciais, possibilite a todas as crianças a participação em práticas sociais de letramento; Refletir sobre diferentes possibilidades de ação pedagógica com o sistema de escrita, a partir de contextos significativos de uso desse sistema; Identificar a leitura como processo em que, mediados pelo professor, os alunos atuam como sujeitos que produzem significados e sentidos; Reconhecer a importância de uma prática textual que dê condições ao aluno de adequar o seu discurso aos diferentes contextos interlocutivos e de assumir-se, verdadeiramente, como autor dos textos que produz; Compreender a importância de um processo de formação que garanta a todos os professores a vivência constante do tripé ação-reflexão-ação (BRASIL, 2008b, v. 8, p. 7).

Para alcançar tais objetivos, a Unidade I ‘Atividades relacionadas à identidade: possíveis contribuições ao desenvolvimento linguístico, afetivo e social do aluno’ propõe

ações relacionadas à identidade que contribuam para o desenvolvimento linguístico, afetivo e social. Utiliza-se o nome da criança, a produção de cartaz com a finalidade de identificar gêneros textuais e tarefas que desenvolvam as habilidades de falar e ouvir. Tais atividades refletem a importância de:

[...] conhecer o que os alunos pensam sobre a escrita, escolher textos que mais condizem com suas necessidades cognitivas em determinados momentos e situações, organizar as atividades que melhor se prestam ao trabalho com o sistema de escrita, envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, buscar as informações de que necessita para uma ação pedagógica eficaz (BRASIL, 2008b, v. 8, p. 20).

A Unidade II ‘A contribuição da leitura na formação linguística do aluno e na sua constituição como sujeito leitor’ relata a contribuição da leitura na formação linguística do aluno e na sua constituição como sujeito leitor, levando o professor cursista, através de relatos e atividades, a entender a importância que as estratégias de leitura têm no processo de construção de sentido do texto e a necessidade de desenvolver uma prática em que elas se incluam. A perguntar o que o título de um texto sugere, os professores incitam os alunos a usar ‘estratégias de antecipação ou de previsão’. Como o próprio nome indica, essas estratégias permitem supor o que está por vir; as ‘estratégias de inferência’ conduzem ao leitor a deduzir o que não está explícito no texto.

A Unidade III ‘Textos de alfabetizandos: uma reflexão sobre os fatores discursivos e linguísticos’ aborda os textos de alfabetizandos, com o propósito de fazer o professor cursista refletir sobre os fatores discursivos e linguísticos. A ideia é que, mesmo sem o domínio do código convencional, as crianças podem produzir textos escritos, tendo o professor como escriba, ou por meio de desenhos.

O momento em que o(a) professor(a) faz o registro do texto produzido oralmente pelo aluno é bastante oportuno para ele refletir com as crianças sobre a linguagem escrita, tanto em relação a questões discursivas como questões relacionadas ao sistema alfabético: enquanto escreve o que o aluno vai lhe ditando, ele(a) pode mostrar à turma certas relações grafofônicas, especialmente aquelas cujas relações entre fonemas e letras são arbitrárias ou irregulares; pode propor pequenas alterações no texto, com vistas a melhorar, por exemplo, a estrutura textual; pode questionar o autor sobre o que ele deseja realmente dizer ao leitor, levando-o a completar frase(s), se necessário; ou, ainda, pode propor-lhe a substituição de palavras cujos significados não condizem com o contexto. Toda turma precisa participar desse processo interativo [...] (BRASIL, 2008b, v. 8, p. 32).

Para que a ação pedagógica possibilite aos alunos a compreensão e o uso da língua como forma de interação social, é fundamental dar a vez e a voz às crianças, tanto oralmente como por escrito e garantir que todas elas se expressem, falem de si, da sua família e do

mundo. Na escola, é ideal que o processo aconteça a partir do cruzamento que o aluno possa fazer entre o que já sabe e o que está sendo ensinado. Para tanto, o professor deve favorecer a inserção dos alunos em práticas reais de leitura e escrita, em práticas de letramento.

Além do material disponibilizado aos professores cursistas, há o fascículo do tutor ‘Formação de professores: fundamentos para o trabalho de tutoria’ com as instruções e informações importantes para o professor orientador de estudos, no qual são discutidas:

[...] questões relativas à educação de adultos, à educação a distância e à formação de grupos de estudos, a fim de contribuir para a preparação e a organização do orientador de estudos em relação ao trabalho a ser desenvolvido junto aos professores cursistas (BRASIL, 2008a, p. 6).

O contato com o material didático do módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ do Programa Pró-Letramento organizado nos fascículos permitiu verificar algumas lacunas, tais como assinaladas nas pesquisas de Alferes (2009), Martins (2010) e Crozatto (2011).

Uma delas refere-se, conforme confirmado por Alferes (2009), à ausência de uma concepção mais ampla de educação para orientar as políticas educacionais criadas pelo MEC, o que fez com que o Programa Pró-Letramento realçasse mais os aspectos relacionados à prática, sem oferecer uma fundamentação sobre o papel social da escola e do conhecimento e a necessidade de transformação social. A autora não desconsidera que o Programa tenha sido uma medida necessária, porém não foi suficiente, alertando para a urgência de:

[...] encaminhamento de uma série de outras ações, que ultrapassam a formação continuada dos professores: a valorização dos profissionais da educação, a melhoria de infraestrutura tão urgente às escolas, a garantia de construção de propostas curriculares com a valorização dos professores, o respeito ao projeto político-pedagógico das escolas, a utilização dos resultados obtidos por meio de avaliações para o planejamento de estratégias de intervenção com a participação do coletivo das escolas, entre outras medidas curriculares profícuas e demandadas no próprio estabelecimento escolar (ALFERES, 2009, p. 121).

Outra fragilidade, assim como assinalado por Martins (2010), consiste nas bases teóricas que fundamentam a proposta de ensino de leitura e escrita, evidenciando uma pluralidade teórica, ao utilizar no material os três modelos: ‘construtivismo’, ‘interacionismo’ e ‘letramento’. Com a análise do material didático da área de alfabetização e linguagem, a autora constatou

[...] um “pluralismo teórico” que fundamenta a proposta de formação continuada de professores do Programa Pró-Letramento, em que os autores dos fascículos, na área de alfabetização e linguagem, apresentam esses diferentes modelos teóricos, como referenciais semelhantes, sem os devidos esclarecimentos nos textos dos fascículos, o que poderá resultar em possíveis equívocos de interpretação por parte dos professores envolvidos no processo de formação continuada, numa perspectiva de homogeneizar ideias e

concepções teóricas diferentes que explicam as complexas questões e problemas que comportam as áreas da alfabetização e letramento, e, conseqüentemente, distorções de ordem teórica e metodológica que comprometem o processo de compreensão do ensino de leitura e escrita na escola (MARTINS, 2010, p. 98, grifo do autor).

Crozatto (2011) também ressalta essa questão em sua pesquisa, porém destaca que as atividades propostas, com algumas exceções, não estavam prontas para serem levadas à sala de aula, evidenciando que o Programa Pró-Letramento não teve a intenção de impor uma mudança, mas sim de remeter o professor cursista à reflexão sobre a sua prática.

Essas constatações das autoras contribuíram com a presente investigação, no que tange à intenção de conhecer como ocorreu esse processo em Corumbá-MS, como as professoras estão desenvolvendo as práticas de letramento em suas salas de aula após a realização do Pró-Letramento.

4 O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE E AS POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO

Considerando que a presente pesquisa buscou investigar que impacto o Programa Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’ propiciou na formação e atuação docente, segundo a visão das professoras Marta e Vera e dos tutores Fábio e Vânia, nesta seção discutem-se os dados obtidos por meio dos registros das sessões observações nas salas de aula das professoras e da entrevista realizada com as professoras e os tutores. Essa triangulação dos dados foi ao encontro de uma visão ampliada da temática, a fim de se chegar a dados mais substantivos, conforme destacam Ludke e André (1986).

Primeiramente incluem-se as análises acerca das reações das professoras e dos tutores com relação à proposta do ensino do letramento a partir do Programa Pró-Letramento. Em seguida, discutem-se as contribuições do Programa na formação e na atuação docente, sob a perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Também são examinados os dados referentes às práticas de letramento das professoras, por meio das considerações sobre as atividades desenvolvidas pelas professoras em sala de aula envolvendo a língua escrita, a leitura e a oralidade e o material didático do módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ recebido e estudado no Pró-Letramento.

4.1 Reações das professoras e tutores frente ao Programa Pró-Letramento

Ao analisar as reações das professoras e dos tutores em relação ao Programa de formação continuada Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’, verificou-se a aceitação e importância do Programa para a formação de cada um dos sujeitos deste estudo.

Na visão dos tutores, o Programa foi bem aceito pelos professores da rede municipal de Corumbá-MS e constituiu-se em uma proposta ousada, pois:

[...] eles estavam curiosos para conhecer os aspectos normativos da língua, vendo que contavam com um tutor que respondia a todas as perguntas que faziam sobre a Língua Portuguesa, o que facilitava bastante (Tutora Vânia. Entrevista, 2013).

O Pró-Letramento é uma tentativa ousada de trabalhar com as séries iniciais no Brasil. Eu digo ousada porque ela quebra um pouco muitas coisas que a maioria dos professores, os mais antigos em especial, mas os novos também têm construídas [...] em relação ao ensino, ao ato de ensinar (Tutor Fábio. Entrevista, 2013).

Outro aspecto levantado pelo tutor Fábio refere-se ao seu crescimento pessoal e profissional e à importância do espaço coletivo de reflexão propiciado pelos momentos de formação dos tutores:

[...] eu cresci demais. Eu sempre quis ser professor, sou apaixonado pela Língua Portuguesa por isso fiz Letras e me apaixonei pelas Séries Iniciais por conta do Pró-Letramento e dessas formações que eu tinha lá. Então, elas foram de muita valia para mim porque, digamos assim, eu me habilitei para o que eu não era habilitado. Criei habilidades para aquilo e gostei. [...] Como tinha o encontro de pessoas de todos os lugares, o que eu percebia era isso, que os problemas da educação, da alfabetização das séries iniciais eram sempre os mesmos, só mudava o nome dos personagens, [...] eu abordava o problema de uma forma, o outro lá da cidade dele abordava de uma outra forma, e assim por diante (Tutor Fábio. Entrevista, 2013).

Também se constatou, a partir da análise do depoimento da professora Vânia, a importância do Programa Pró-Letramento para suprir as lacunas de conhecimentos dos professores alfabetizadores:

Percebo o quanto defasado em conteúdo estão nossos colegas. O professor vai dar sujeito para as crianças mas não sabe o que é sujeito, ele mesmo não sabe. Ele só sabe aquilo que está no livro. Dá uma frase, ele também não sabe achar o sujeito. Uma coisa é ele desenvolver com o livro didático aquele conteúdo, mas o professor não está detendo o conhecimento para dar aquele conteúdo. O professor fica amarrado quando ele não sabe, então fica dando só frases simples. Então, o professor precisa adequar esses conhecimentos linguísticos, essas normas linguísticas, a situação de contexto que a criança está vivendo [...] É importante essa formação continuada e que os professores levassem mesmo nas formações continuadas as suas dúvidas. [...] Quando o professor vai fazer a formação já sabendo qual vai ser o conteúdo, ele tem que entender: o que eu sei de coesão e coerência? O que poderia colaborar, contribuir com meu formador? Que metodologia eu posso usar para trabalhar esse conteúdo dentro de sala de aula? Mas a maioria dos professores queria saber como controlar a disciplina (Tutora Vânia. Entrevista, 2013).

Com relação aos materiais disponibilizados pelo Programa, o tutor Fábio mencionou o valor para a sua formação e atuação com os professores cursistas, pois:

[...] ele trazia a teoria, as teorias todas que deveriam estar ali, com uma linguagem bem acessível e trazia a parte prática também, como aquilo ali poderia ser aplicado no dia a dia de sala de aula do professor. Então, na verdade, eu enquanto tutor, que, como eu disse, não era pedagogo, não era alfabetizador, só aprendi no Pró-Letramento isso. Eu me sentia muito embasado com esse material que eu tinha, a teoria que eu precisava ter também, e, ao mesmo tempo, eu tinha como orientar o professor quanto à prática dele. [...] Os textos que nós recebíamos na formação do polo em Campo Grande, que a gente trabalhava com os professores cursistas, eram textos de educadores renomados, tanto na parte linguística como na parte de alfabetização e letramento, mesmo de concepções teóricas, pedagógicas. Enfim, a gente tinha muito acesso a textos. Não só textos de autores renomados, como as experiências que foram bem sucedidas pelo Brasil afora através do Pró-Letramento (Tutor Fábio. Entrevista, 2013).

A tutora Vânia também considerou vital, pois:

[...] serviram de embasamento teórico e, ao mesmo tempo, como uma sugestão da metodologia, principalmente a contação de história, da ‘Maria Vai Com as Outras’, que foi uma leitura que os professores cursistas gostaram muito de fazer e tinha o vídeo mostrando como eles deveriam contar a história. No livro do Programa, tem o depoimento de uma professora, como que ela trabalhou com esse livro ‘Maria Vai Com as Outras’. Então é um material importante. [...] Deveria ser a bíblia do professor, porque nos fascículos tem todos os procedimentos que o professor pode, não que ele vai copiar, fazer, mas com base no conhecimento dos fascículos, ele pode bolar o seu Programa seja de alfabetização, de reforço, de acompanhamento de alfabetização, 2ª e 3ª série. Porque nos fascículos tem tudo, onde ele vai começar, onde vai reforçar (Tutora Vânia. Entrevista, 2013).

Embora os tutores ressaltem a importância do material didático do Programa, os resultados da pesquisa de Luz (2012) evidenciam que o módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ contém boas informações, apesar de fragmentadas, e possui um referencial bibliográfico que favorece ao professor cursista comprometido com a educação a busca das fontes em sua origem e o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos. Entretanto, há um aligeiramento que é perceptível na maioria das propostas de Programas governamentais de formação continuada em serviço e a distância, trazendo uma discussão pouco fundamentada teoricamente, descontínua e descontextualizada, o que implica débitos para a atuação profissional dos professores.

Martins (2010), ao analisar os fascículos do módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ do Programa, alerta para a indispensabilidade de

[...] uma intervenção maior por parte dos tutores que orientam o curso de formação continuada de professores, no sentido de ampliar as discussões teóricas que fundamentam a compreensão das atividades didáticas propostas (o por quê e o para quê) e de possibilitar a esses profissionais um processo de reflexão crítica a respeito de sua própria prática pedagógica, da dinâmica e complexidade que envolve o processo de formação continuada do professor, do reconhecimento da necessidade permanente de atualização profissional e do estabelecimento de critérios conscientes para o desenvolvimento da docência e melhoria das práticas escolarizadas de leitura e de escrita no nível fundamental (MARTINS, 2010, p. 121).

Verificou-se essa preocupação no depoimento dos tutores ao se valerem da flexibilidade, enfatizando a legitimidade de se trabalhar sem fórmulas prontas, no caso do tutor Fábio, e de se articularem os conhecimentos à prática pedagógica cotidiana, no caso da tutora Vânia:

[...] no que diz respeito à alfabetização a gente costuma separar entre o tradicional e o moderno. Como ele alfabetiza? Alfabetiza tradicionalmente, mas o que é tradicionalmente? O tradicional não serve, não presta? Essa é uma discussão que sempre havia nos encontros. Eu, enquanto tutor, mediador, vejo que é uma questão muito delicada. Eu me posicionava da seguinte forma e ainda hoje me posiciono assim. Eu vejo que todo método é bom, desde que ele dê certo, desde que ele não fira os princípios da pessoa. Deu certo, não feriu, então ele é um bom método. Eu sempre disse assim, embora em alguns momentos o Pró-Letramento combatia essas práticas mais tradicionais. O que eu dizia para os meus cursistas era: - Vamos unir o útil ao agradável, porque ensinar é isso, não existe uma fórmula pronta, prontinha, que você aplica e tem o resultado do jeito que você quer (Tutor Fábio. Entrevista, 2013).

No momento, a gente tem que dar todo esse conteúdo. Hoje, olhando o livro do Programa, o tutor tem que ver esse conteúdo e, ao mesmo tempo, ajudar o professor a preparar sua aula e acompanhar, constatar onde está o erro, o acerto e tomar outros caminhos (Tutora Vânia. Entrevista, 2013).

Pela análise das reações das professoras frente à proposta do Pró-Letramento, deduz-se que o interesse em participar do Programa centrou-se na necessidade de atualização dos conhecimentos e novas metodologias referentes ao ensino da leitura e da escrita, conforme se observa nos depoimentos:

Busquei o Programa para não ficar com os mesmos conhecimentos. Quis atualizar os conhecimentos recebendo material mais apropriado, para não ficar parada no tempo (Professora Marta – 2º Ano/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

Na verdade, foi para adquirir novos conhecimentos, novas metodologias práticas da escrita e da leitura (Professora Vera – 3º Ano/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

As professoras entrevistadas ministram aula em uma fase de escolarização que tem por objetivo proporcionar ao educando o contato com o universo das letras como produção da escrita e interpretação da leitura, bem como a sua influência no cotidiano de cada indivíduo. Na visão delas, o interesse em participar do Programa focalizou-se na viabilidade de trazer novos conhecimentos para lidar com essa nova realidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Antes de participarem do Programa Pró-Letramento, as professoras entrevistadas se preocupavam com a prática desempenhada em sala de aula. Para a professora Marta, suas inquietações referiam-se ao conteúdo, e se teria tempo de ensinar os seus alunos a falar corretamente. Mas, com a participação do curso, aprendeu que poderia trabalhar o conteúdo adotando outros materiais. O curso trouxe-lhe tranquilidade, ao compreender que a aprendizagem do aluno é um processo contínuo, que ocorre durante toda a sua vida escolar. Já

a professora Vera se considerava muito tradicional com os alunos. Destacou que, ao participar do Programa Pró-Letramento, passou a ser mais dinâmica, trabalhando mais o concreto.

Verifica-se, no módulo ‘Alfabetização e Linguagem’, que a proposta do Fascículo 1 (BRASIL, 2008b) tranquiliza as professoras nesse entendimento, asseverando que, para se desenvolver a capacidade de leitura com compreensão dos alunos, exige-se que

[...] o professor ou a professora lhes proporcione a familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma. Além disso, é desejável abordar as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos lingüísticos costumam usar, para que servem). A capacidade de reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta adequadamente as expectativas do leitor diante do texto. Assim, antes da leitura – feita em voz alta pelo professor ou pela professora, em grupo ou individualmente pelos alunos – é bom propor às crianças perguntas como: o texto que vamos ler vem num jornal? num livro? num folheto? num brinquedo? que espécie (gênero) de texto será esse? para que ele serve? quem é que conhece outros textos parecidos com esses? onde? (BRASIL, 2008b, v. 1, p. 44).

Segundo a análise das sessões de observação, as duas professoras utilizavam a leitura em voz alta e em grupo o tempo todo. A leitura individual dos alunos foi constatada apenas na turma da 3ª série, na qual a maioria dos alunos lia fluentemente e pedia para ler. Durante essas leituras em sala de aula, as professoras interagiam com os alunos, levando-os a interpretar as atividades propostas.

Ao serem indagadas sobre os objetivos do Pró-Letramento, as professoras mencionaram o que se lembravam do que mais as havia marcado, uma vez que o módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ é composto de sete fascículos, cada qual com seus objetivos específicos. Na visão das professoras, os objetivos consistiram em:

Auxiliar o professor na alfabetização das crianças (Professora Marta - 2ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

Na realidade, eu lembro que alfabetizar letrando significa orientar a criança para que ela aprenda a ler e a escrever a partir de práticas reais e sociais de leitura e escrita (Professora Vera - 3ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

Essa ideia de ‘alfabetizar letrando’ está bem presente e justificada no material didático do Programa, pois, conforme o fascículo 1 (BRASIL, 2008b, v. 1), os autores trazem o entendimento de que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que inclui, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. Por considerar que os alfabetizados vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de

maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento e sua configuração.

Para Soares (2010), o ideal seria alfabetizar letrando, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. Conforme Kleiman (2005), alfabetização é inseparável do letramento. A prática de alfabetização precisa do ensino sistemático para o domínio do sistema alfabético e ortográfico, tornando-a diferente das práticas de letramento, nas quais se aprende apenas olhando os demais fazerem. É suficiente, para o indivíduo, ser considerado letrado por conhecer a função da escrita.

A oportunidade de desenvolver o trabalho sem a pressão do tempo de que a criança precisa aprender logo, proporcionando atividades diferenciadas aos alunos com novas técnicas de aprendizagem, foram outros aspectos citados pelas professoras Marta e Vera.

Eu achei interessante, assim, a parte da leitura que geralmente a gente faz com o aluno, a leitura e interpretação do texto e para aí. Já na parte do letramento, a gente descobriu que, a partir das séries iniciais, de maneira sucinta a gente já pode ir trabalhando com os alunos os pronomes e as concordâncias verbais, coisa que a gente não costuma aplicar para a segunda série de hoje. Tem como a gente ir trabalhando isso sem estar no currículo e sem aquele peso da criança ter que conseguir saber (Professora Marta 2ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

Para mim, participar do Pró-Letramento foi muito bom, prazeroso, válido, veio, assim, nortear muitos eixos temáticos nas disciplinas. Eu pude estar desenvolvendo várias atividades diferenciadas com os alunos, aprendendo novas técnicas de aprendizagem (Professora Vera - 3ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

A análise do depoimento da professora Marta remete à reflexão trazida no fascículo 3 do Programa (BRASIL, 2008b), ao tecer críticas às práticas de leitura seguidas sempre de interpretação ou de atividades, sempre ligadas à realização de tarefas e de exercícios. Embora ainda seja vista na escola como um tempo desperdiçado, a leitura-fruição

[...] pode ser planejada e ter seu lugar garantido diariamente, ao ser experimentada na escola do mesmo jeito que é praticada na vida cotidiana por muitos leitores. Ou seja, lê-se um pouco a cada dia. Com esse modo de conduzir a leitura, a professora possibilita que também na escola, a aula se encerre, mas a leitura nela iniciada, não (BRASIL, 2008b, v. 3, p. 11).

Durante as sessões de observação, a professora Marta retirava de poesias e músicas a gramática, sem precisar passar regras. Trabalhava, por meio de atividades, letras maiúscula e minúscula, ordem alfabética, pontuação, plural e singular, ortografia, adjetivo, masculino e

feminino, separação e classificação de palavras, nome próprio e comum, frases e rimas. Em algumas aulas, a leitura-fruição de poemas era realizada.

Constata-se aqui o que Cattani e Aguiar (1986) concluíram na pesquisa realizada envolvendo a literatura infantil e a leitura na escola. Para as autoras, o texto que é utilizado para o ensino de gramática ou para a transmissão de normas morais e sociais transforma-se em pretexto. Lajolo (1986) também chama a atenção para essa prática:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que lê; escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solidário da leitura, contrapartida de igualmente solidário ato de escritura (LAJOLO, 1986, p. 52).

Para a autora, a presença do texto no contexto escolar é artificial, por ser a aula uma situação coletiva que pressupõe e incentiva a leitura orientada. Além disso, visa a uma reação do leitor/aluno, deflagrada a partir de atividades formuladas através de uma leitura prévia e alheia, “[...] a interpretação que o leitor/autor do livro acredita ser a mais pertinente, útil, adequada, agradável, etc” (LAJOLO, 1986, p. 53).

Assim, Lajolo (1986) avalia que, em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, sendo intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. Denuncia que texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação e análise, com exceção dos textos produzidos por encomenda e sob medida para alguns livros escolares: “[...] um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura igualmente individual de um leitor” (LAJOLO, 1986, p. 53).

Durante o curso, o que chamou atenção da tutora Vânia foi a preocupação dos professores em aprender grafemas e vogais.

Não sabiam o que eram vogais, conceituar, problema dos professores, eles não sabem conceituação de determinado conteúdo que estão trabalhando, não dominam o conteúdo. Pergunta: o que é vogal? É a, e, i, o, u. Pergunta: o que é conceito? Eles dão exemplo. Se pergunta: o que é consoante? Consoante é b, c, d. Então, o que está faltando mesmo para os professores é eles entenderem, é conceituar o que é substantivo, o que é vogal, o que é consoante, essa parte mais normativa da língua, que eles queriam saber, essa parte eles ficaram interessados [...] (Tutora Vânia, entrevista 2013).

Sobre essa preocupação, Souza (2011) comenta que, para ampliar a competência comunicativa de seu aluno, o professor precisa conhecer toda a estrutura, o funcionamento e o uso da língua, nos diversos aspectos: fonético, fonológico, morfológico, semântico, pragmático, do discurso, enfim, deve saber linguística. De acordo com a autora, nem sempre o professor alfabetizador tem uma formação suficiente para entender a teoria e refletir sobre sua

importância, de modo que influencie em sua atuação. O docente deve elaborar suas atividades educativas baseado em informações sobre alfabetização, leitura e linguística.

4.2 Contribuições do Programa Pró-Letramento para a formação e a atuação docente na visão das professoras e tutores

A análise acerca das contribuições do Programa Pró-Letramento na formação e atuação docente levou à verificação de que maneira a participação e o estudo dos fascículos do módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ dessa ação de formação continuada possibilitaram o letramento de seus alunos. Buscou-se também conhecer a visão dos tutores do módulo. Subsidiou o estudo, ainda, o registro das sessões de observação nas aulas das professoras (Apêndices G e H).

A fundamentação teórica e prática para o trabalho pedagógico em sala de aula, articulada com atividades práticas desenvolvidas nos encontros, foi uma das contribuições reconhecidas pelas professoras Marta e Vera, conforme os seguintes depoimentos:

Ofereceu. Mas o que nós efetivamos mesmo foi o da caixa de atividades. Colocava atividades na caixa. A caixa de leitura, com várias sugestões aplicadas. Tinha teoria e prática (Professora Marta - 2ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

Sem dúvida, com certeza. Teve, sim. O letramento é um conjunto de práticas sociais, onde a gente vai trabalhar com as crianças leitura e escrita. Um autor, Jean Piaget, foi muito enfocado em algumas atividades desenvolvidas pelo professor tutor. Tinha também uns dias de atividade desenvolvida no decorrer da aula, confecção de atividades lúdicas, muitos exemplos com cantigas, trabalhava os gêneros textuais. No final, cada cursista fez um portfólio (Professora Vera - 3ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

Pelo que se infere nos depoimentos, as professoras compreenderam que a formação continuada da qual participaram proporcionou fundamentação teórica e prática que subsidiou os trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Esses trabalhos foram registrados em um vídeo no ano de 2009 e em um *portfólio* nos anos de 2010 a 2012, quando realizavam o curso.

Na visão do tutor Fábio, houve impacto na prática pedagógica dos professores no município de Corumbá-MS, embora considere que seja um trabalho gradativo e lento, pois:

[...] mexer com a prática do professor, com mudança de atitude em sala de aula. É um trabalho a longo prazo, é difícil. Agora, por exemplo, eu percebi, desde quando o Pró-Letramento começou aqui em Corumbá, inclusive com a professora Xxx [primeira tutora], as práticas da primeira à quinta série mudaram. Você pode comparar o professor da Rede Municipal com o da Rede Estadual dessa fase aí. Ambos fazem o seu trabalho, mas eu vejo que os projetos, essa parte, enfim, como que eu posso dizer, mais lúdica, que o Pró-Letramento coloca para a gente, o Município desenvolve mais, aparece mais nesse sentido. E justamente os professores do Município da Rede

Municipal foram os que mais tiveram acesso ao Pró-Letramento, quase todos fizeram (Tutor Fábio. Entrevista, 2013).

Essa afirmação do tutor Fábio pode ser constatada através dos dados do resultado do Ideb no município de Corumbá, MS, conforme quadros a seguir. Os resultados em destaque referem-se ao Ideb que atingiu a meta:

Quadro 02: Ideb observado/Metas projetadas - Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul - 4ª série/5ª série

Município	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Corumbá	2.8	3.2	3.6	3.9	2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1

Fonte: Dados atualizados em 14/08/2012 e disponíveis em: <ideb.inep.gov.br>. Acesso em 02 Set. 2013.

Quadro 03: Ideb observado/Metas projetadas - Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS - 4ª série/5ª série

Município	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Corumbá	3.1	3.4	3.7	3.9	3.1	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4

Fonte: Dados atualizados em 14/08/2012 e disponíveis em: <ideb.inep.gov.br>. Acesso em 02 Set. 2013.

Quadro 04: Ideb observado/Metas projetadas - Escola Municipal 'Império do Cristal' - 4ª série/5ª série

Município	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Corumbá	3.1	3.4	4.4	5.0	3.2	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4

Fonte: Dados atualizados em 14/08/2012 e disponíveis em: <ideb.inep.gov.br>. Acesso em 02 Set. 2013.

Percebe-se que as redes municipal e estadual de ensino de Corumbá alcançaram as metas projetadas. No entanto, as metas projetadas para a rede municipal são maiores que as da estadual.

A tutora Vânia também considerou que o Programa trouxe impacto ao trabalho dos professores:

Eu achei interessante uma professora que queria fazer diferente. Ela programou uma leitura para os filhos em casa. Ela falou: Vânia, foi uma dificuldade para eu dar aula diferente. Ela teve que estudar o plano e aplicar em sala de aula. Isso é interessante – o professor faz o seu Programa, estuda, no momento em que ele está estudando ele vai ver qual criança que vai pegar melhor, qual não vai. O professor vai fazendo as modificações no próprio plano, se planeja aquele conteúdo numa aula e não deu para aquela uma aula. A professora ficou feliz com o resultado. Eu fui assistir e toda hora ela me olhava e perguntava: estou bem? Isso mexeu com ela, que queria ser diferente, porque, do jeito que ela estava trabalhando, ela constatou que não dava para continuar. Mas como fazer diferente? Então o professor fica nesse impasse. Ele não sabe que este livro do Programa ajuda, só que ele está sem os caminhos (presentes no livro do tutor). No momento a gente tem que dar, dar todo esse conteúdo. Hoje, olhando o livro do Programa, o tutor tem que ver esse conteúdo e, ao mesmo tempo, ajudar o professor a preparar sua aula e acompanhar,

constatar onde está o erro, o acerto, e tomar outros caminhos (Tutora Vânia. Entrevista, 2013).

Outra contribuição refere-se às possibilidades de novas ideias de trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula. No depoimento da professora Marta verifica-se o uso do jornal, não apenas como recurso pedagógico, mas também como mudança na forma de trabalhá-lo como possibilidade de letramento, não apenas para recortes, enfatizando o caráter da alfabetização:

Os jornais. A gente trabalhava os jornais como recorte para tirar palavras dos jornais e lá a gente já entendeu de outra forma, que o jornal é para trabalhar realmente o que está nele, a notícia, a propaganda, os diferentes textos (Professora Marta - 2ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

Contudo, ao cruzar esse depoimento da professora Marta com as práticas realizadas em sala de aula, constata-se que ela não utilizou o jornal em suas atividades, no período em que as sessões de observações foram realizadas em sua turma. Os eventos de letramento em sala de aula estiveram presentes por outros meios, tais como música, poesia, textos, tirinha, parlenda, interpretação de desenhos, jogos de alfabetização, leitura coletiva e maquete.

No fascículo 4 do Programa (BRASIL, 2008b), foi indicado ao professor cursista que as resenhas de livros e filmes encontradas em jornais e revistas podem ser trabalhadas em sala de aula com os alunos, auxiliando na decisão de ler um livro, assistir ou não a um filme. Ao trocar informações, os alunos podem escrever recomendações de leitura e, assim, entram em contato com outros leitores. Como exemplo de atividade prática o fascículo sugere o jornalzinho escolar, como uma maneira de articular leitura e escrita. Depois de lidos os livros, eles escreveriam recomendações de leitura, espécies de resenhas ou cartas a novos leitores.

Outro aspecto ressaltado como contribuição do Programa é a interdisciplinaridade que, na visão da professora Vera:

No decorrer do curso, para mim, foram muito válidas as aulas e a parte de trabalhar a interdisciplinaridade, que é você integrar os conteúdos. Procurar um texto e você trabalhar as áreas do conhecimento, tanto no Português, Matemática, Ciências, História, Geografia. Fazer a inter-relação dos conteúdos, isso eu achei muito bom (Professora Vera - 3ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

Na 8ª sessão (Apêndice H), durante a aula de Matemática, ao trabalhar com a tabela de preços de sucos, a professora Vera comentou sobre a importância de se tomar suco de frutas, evitar um pouco o refrigerante. Alguns alunos participaram do assunto, dizendo que o refrigerante é muito doce e faz mal a saúde. Nas suas aulas, houve alguns eventos de letramento por meio do uso de tabela, cardápio, gráfico, panfleto, cupom fiscal de

supermercado, leitura das atividades do caderno e livro didático, música, informática, interpretação, história, leitura coletiva e individual, entre outros.

Tomando-se como base o depoimento das professoras, podem-se confirmar os estudos de Crozatto (2011), ao relatar que as atividades do Programa não tiveram a intenção de impor uma mudança, mas de introduzir atividades que remetessem à reflexão sobre a prática dos professores, viabilizando novas ideias para o trabalho em sala de aula.

Os tutores Fábio e Vânia referiram-se à possibilidade de mudanças na prática pedagógica dos professores, externando que não é tarefa fácil, porque exige esforço, estudo, um bom planejamento, um diagnóstico do que houve de acertos e erros, retomando e buscando outros caminhos. Ou seja, é imperativo que ocorra, conforme postula Souza (2011), um letramento profissional, de forma gradativa e contínua, por meio de relações estabelecidas entre os sujeitos e os estudos específicos voltados para a função do professor, como também de suas condições culturais.

Imbernón (2010) define a formação continuada como toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Nesse contexto, o autor assevera que, ao propor uma formação continuada, é vital que se analise o contexto político-social como elemento imprescindível na formação. Para o autor, o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza.

Outro elemento trazido pelas professoras, constatado nas análises acerca das contribuições do Pró-Letramento para a atuação docente, consiste na informática como ferramenta a ser aplicada nas aulas para o enfrentamento do desafio de ensinar os alunos a ler e a escrever. Para tanto, é crucial que o professor esteja em constante formação:

De repente, mais a parte da informática, muita coisa a gente encontra na internet e não dá conta de trabalhar com a internet para agilizar. Quando a gente vai à sala de informática, você chega lá com os alunos, eles têm mais interesse, eles prestam mais atenção e a gente não trabalha esse lado. Até mais que as brincadeiras com fichas na sala de informática, eles prendem mais a atenção (Professora Marta - 2ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

É necessário, sim, que os professores estejam a todo o momento qualificando, estudando, verificando novas ideias, metodologias, práticas de leitura de textos (Professora Vera - 3ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

De acordo com as sessões de observação, em uma aula na sala de informática, os alunos da 3ª série expressaram interesse nas atividades no computador, um dos instrumentos

utilizados para o uso da escrita na cultura escolar. Já a 2ª série, os alunos demonstravam interesse e cooperação durante atividades com jogos alfabéticos.

No fascículo 1 do Programa (BRASIL, 2008b), vê-se que os autores quiseram explicitar aos professores cursistas que o avanço tecnológico e as necessidades sociais de comunicação impulsionaram o surgimento de alguns gêneros de texto que modificam a orientação convencional da escrita, como os textos vinculados pelo computador na internet, nas propagandas impressas e televisivas, e nos textos literários. Os diversos formatos de textos sugerem diferentes maneiras de se ler: de baixo para cima, de um lado qualquer para o outro.

Kleiman (2005) ressalta que, para compreender a escrita da Língua Portuguesa, o aluno deve conhecer os suportes e os instrumentos de escrita do cotidiano escolar nos dias de hoje, entre eles o livro didático, os livros de histórias, o caderno, o bloco de escrever, o papel de ofício, cartazes, lápis, borracha, computador, pois:

A tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado enormemente, e essa mudança também se faz sentir na escola: onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a internet (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Na 12ª sessão de observação (Apêndice G) da professora Marta, ficaram claros o interesse e a cooperação com as atividades de jogos alfabéticos pelos alunos que terminavam primeiro as atividades, como também no dia em que estavam presentes oito alunos apenas, devido ao tempo chuvoso e frio. Isso foi tratado no Fascículo 5 do Programa (BRASIL, 2008b), com os professores cursistas, ao orientá-los quanto aos jogos e brincadeiras para promover tanto a apropriação do sistema de escrita alfabética quanto práticas de leitura, escrita e oralidade significativas. Em sua introdução, deixa claro que nem sempre isso é fácil, porque os interesses e as solicitações das crianças são bem diversos, e nem todas as situações de ensino e aprendizagem favorecem um trabalho com a dimensão lúdica na escola.

No depoimento das duas professoras entrevistadas, manifesta-se a relevância de se desenvolver, nas escolas, uma cultura de formação continuada, conforme propõe o Programa (BRASIL, 2008b), por meio de situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente.

A validade de diversificação das atividades e a imposição de um trabalho gradativo para o enfrentamento dos desafios no ensino da leitura e da escrita aos alunos constituíram outros aspectos levantados pelas professoras:

A gente faz as leituras relacionadas aos projetos que estamos trabalhando durante o ano e aplica. No meu caso, ao trabalhar português, aplico um texto e dele tiro a parte da gramática, ortografia, os nomes próprios, comuns (Professora Marta - 2ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

Através dos gêneros textuais, trabalhando fábulas, histórias, contos que os próprios alunos trazem e também notícias, folhetos, propagandas (Professora Vera - 3ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

A análise desses depoimentos evidenciou a necessidade de apropriação pelas professoras quanto às possibilidades de trabalho com gêneros textuais, pois, de acordo com o fascículo 1 do Programa (BRASIL, 2008b, v. 1, p. 20):

Trabalhar conhecimentos, capacidades e atitudes envolvidas na compreensão dos usos e funções sociais da escrita implica, em primeiro lugar, trazer para a sala de aula e disponibilizar, para observação e manuseio pelos alunos, muitos textos, pertencentes a gêneros diversificados, presentes em diferentes suportes. Implica também orientar a exploração desses materiais, valorizando os conhecimentos prévios do aluno, possibilitando a ele deduções e descobertas, explicitando informações desconhecidas.

Na visão do tutor Fábio, o Programa Pró-Letramento oferece muitas maneiras para o professor viabilizar o letramento do seu aluno. Entretanto, ele destaca que o problema não está no Programa, mas na resistência dos professores para mudar suas práticas antigas, nas concepções relacionadas ao ato de ensinar construídas pelos professores de um modo geral, tanto os mais antigos como os novos.

Em relação à resistência às mudanças, Ferreiro (2011) diz que os professores são adultos que resistem às mudanças, por aprenderem mais lentamente que seus alunos, porque deixaram de aprender há muito tempo. Para a autora, são precisos dois anos de acompanhamento para que um professor recupere a sua capacidade de aprendizagem, entenda o que produzem as crianças e recrie a sua prática docente.

Infere-se, assim como constatado por Martins (2010), que o Pró-Letramento não é suficiente para cumprir com esse processo de mudança, pois:

[...] o Programa Pró-Letramento propõe um “aligeiramento” da formação continuada de professores, por meio da realização de curso de 120 horas, na modalidade semipresencial e à distância, cuja carga horária é insuficiente para atender às exigências de formação impostas aos professores como: autonomia didática, disponibilidade de tempo para leitura, estudo, pesquisa e vivência prática, planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades propostas pelos formadores (MARTINS, 2010, p. 119, grifo do autor).

Espíndola (2012), ao questionar acerca do que é importante ensinar a quem ensina a ler e escrever enfatiza que não existe apenas uma única resposta, pois tem que se levar em conta que, a cada momento histórico, a resposta a essa questão será diferente. Segundo a

autora, “[...] hoje podemos, entretanto, dizer que o professor alfabetizador precisa ter uma sólida formação para solucionar tantas as questões relativas à alfabetização quanto aquelas relativas ao letramento” (ESPÍNDOLA, 2012, p. 562).

Soares (2011) complementa esse pensamento ao assinalar que, se o professor tem a função de alfabetizar e de letrar, tem que dominar esses conhecimentos de base para concretizar sua atuação, mas não se pode esquecer de que esse profissional é fruto da escola que o alfabetizou e o fez de acordo com as condições histórico-sociais, econômicas, políticas e educacionais de sua época, e que hoje tem que enfrentar outras dimensões da tecnologia, informática e inclusão social.

[...] a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequado de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2011, p. 24-25).

Conforme o Fascículo 5 do Programa (BRASIL, 2008b), com a proposta de ‘alfabetizar letrando’, não se pretende mais que o aluno primeiro se alfabetize e, só depois de pronto, use a escrita para ler e escrever. Na verdade, hoje se espera que os dois processos ocorram simultânea e complementarmente. Para efetivar a proposta na escola, o fascículo partiu de discussões sobre atividades e projetos didáticos realizados por cinco professoras de escolas públicas.

Considerando que o fascículo 3 do Programa (BRASIL, 2008b) propôs atividades e reflexões sobre o planejamento, ao perguntar às professoras se em seu planejamento há um espaço para leitura e em que momento da aula se inclui essa prática, a análise de seus depoimentos demonstra a importância de um trabalho diário. No entanto, elas reconhecem que isso não ocorre:

A leitura é trabalhada toda aula, mas assim, livro infantil, realmente está faltando espaço. Fica mais para quem termina primeiro. Sempre para o final da aula (Professora Marta - 2ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

Todos os dias, na entrada da aula, nós temos a leitura de uma mensagem de uma oração que é feita pelo professor e temos também a leitura dos textos que são trabalhados com o livro didático, atividades (Professora Vera - 3ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

Com a análise das sessões de observação, viu-se que a leitura ocorria através da leitura em voz alta, de atividades do caderno ou do livro didático pela professora, e não de um livro infantil, que ocorria somente ao final das atividades, apenas aos alunos que terminassem primeiro a atividade proposta.

Essas informações trazidas pelas professoras constam no fascículo 3 do Programa (BRASIL, 2008b):

Muitos professores resolvem ler nos últimos minutos que ainda têm para estar em sala de aula com os alunos, por considerarem que seu dever, ao final do dia, já foi cumprido [...] acabam demonstrando, com sua atitude, que a leitura de histórias em voz alta é algo pouco importante que não merece atenção já que pode ser realizada mesmo em condições adversas, como interrupções, a dispersão e o esvaziamento da classe (BRASIL, 2008b, v. 3, p. 8).

De acordo com o documento, os professores desenvolvem, sem intenção definida aos alunos, a leitura como atividade não muito encantadora, como sugerem as propostas pedagógicas. Assim, pode ser que os alunos estejam entendendo que a leitura serve para ocupar o tempo que ainda resta para o final da aula (BRASIL, 2008b). Para Espíndola (2012, p. 562), “[...] alfabetizar e letrar, mais que um jargão pedagógico, precisa ser encarado como um desafio a ser superado”.

Ainda no fascículo 3 do Programa (BRASIL, 2008b), ao orientar os professores cursistas a organizar o tempo na sala de aula, enfatiza que a leitura e a escrita devem ocupar um lugar distinto na rotina escolar. Devem estar presentes no planejamento do professor como uma atividade importante, preparada tanto em termos materiais quanto organizacionais.

Ou seja, para assegurar a realização diária da roda da leitura, o professor escolhe o que vai ler, prepara-se para a leitura, garante a ela um tempo adequado para acontecer sem interrupções, sem dispersão e de modo a ser compartilhada com todos os alunos do começo ao fim. Ele se prepara materialmente, assegurando-se desse modo o acesso a um acervo de obras para a leitura (BRASIL, 2008b, v. 3, p. 19).

De acordo com esse fascículo, os eventos de alfabetização e letramento devem ter atenção especial no planejamento, quanto ao momento em que vão acontecer, para se evitarem interrupções e dispersões. Durante as sessões de observação, em nenhum momento a roda da leitura aconteceu nas duas turmas. Houve leituras de poemas, textos e atividades do caderno, que muitas vezes eram interrompidas por atividades rotineiras da escola, como merenda, recreio e outras como entrega de bilhetes, saída para tirar foto, o que causava dispersão e tornava a atividade sem sentido.

No fascículo 6 do Programa (BRASIL, 2008b), os professores cursistas receberam informações sobre a atenção exigida para a escolha do livro didático, que foi criticado ao longo dos anos por incluir conteúdos preconceituosos e textos descontextualizados. Com a criação do PNLD pelo MEC, em meados dos anos 1990, os professores passaram a contar com o ‘Guia do Livro Didático’, organizado por especialistas que avaliam os livros inscritos no Programa e anexam menções como: ‘Excluído’, ‘Não Recomendado’, ‘Recomendado com Ressalva’, ‘Recomendado’, ‘Recomendado com Distinção’.

Sobre a participação das professoras na escolha do livro didático, como estão utilizando e de que maneira possibilita o letramento, a professora Marta informou que o livro didático não atende a todos os alunos.

A gente participou da escolha. Esse ano não chegou livro para todos, então a gente deixou de reforço para aqueles alunos que pegaram o livro. Foi entregue num determinado período que tinha muito aluno faltando, os que estavam pegaram e os outros não pegaram. Então ele fica de reforço para o aluno. Os textos a gente tira de vários livros e da internet mesmo (Professora Marta - 2ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

Já o livro didático adotado pela professora Vera evidencia a mudança ocorrida nos livros didáticos, com a presença de uma diversidade textual.

Sim, participei da escolha do livro didático Projeto Buriti, livro muito bom, com muitas atividades, dentro da realidade da turma. Possibilita o letramento trabalhando gráficos, tabelas, fábulas, notícias (Professora Vera - 3ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

No fascículo 6 do Programa (BRASIL, 2008b) explicita-se que o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) e o Livro Didático de Alfabetização (LDA) ocupam um significativo espaço na cultura escolar brasileira. Independente do argumento que condiciona a autonomia do professor, o livro didático permanece como suporte básico na organização do trabalho pedagógico. Mesmo com resistências ao material, mesmo sendo utilizado parcialmente, não há como menosprezar a força do livro didático nas definições pedagógicas do cotidiano escolar. Para os autores desse fascículo, o LDA e o LDLP atuam decisivamente sobre as experiências de letramento dos alunos, pois, muitas vezes, constituem o principal material escrito manuseado e lido de forma sistemática pelas crianças – e até mesmo pelos professores que vivem em localidades mais afastadas dos grandes centros urbanos.

No Ensino da língua escrita, a tutora Vânia mencionou os ITC (Introduz, Trabalha e Continua) encontrados nos fascículos do módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ (BRASIL, 2008b). Segundo ela,

[...] tem tudo como trabalhar e o professor não fica amarrado ao livro didático. O livro didático vai servir como um apoio, se o professor precisa de um texto, os alunos têm o livro, não precisa ficar [...] fotocopiando. É um livro bastante interessante, ele está dentro dos gêneros, que é o que hoje se está pedindo muito, trabalhar com os gêneros. A criança tem que trabalhar com diversidade de texto, que é para ela ter esse conhecimento (Tutora Vânia. Entrevista, 2013).

Santos (2007), no estudo sobre o livro didático do Ensino Fundamental, identificou que, nas últimas décadas, as escolas brasileiras têm sido envolvidas em mudanças e reformas no ensino. Tais reformas propõem diferentes conjuntos de saberes a serem ensinados aos alunos e, por isso, estabelecem princípios que passam a orientar as práticas escolares e repercutem nas escolhas do livro didático. Mas na maioria, os professores que participaram de sua pesquisa afirmaram optar pelo livro didático que tenha uma proposta intermediária entre a tradicional e a progressista, por considerar importante a manutenção de alguns aspectos já consolidados em sua prática, com atividades e exercícios em maior quantidade, textos curtos e fáceis e conteúdos que estejam no currículo tradicional.

Essa prática trazida por Santos (2007) aparece no fascículo 6 do Programa:

[...] verifica-se que os livros didáticos considerados de melhor qualidade chegam a ser escolhidos por grupos de escolas, mas, após o primeiro ano, parte significativa dos profissionais decide substituí-los por outros organizados com propostas de alfabetização ou didática da língua mais tradicionais. Dito de outra forma, mesmo em contextos escolares de mudanças pedagógicas, continua predominando o retorno às práticas que fazem parte da tradição escolar (BRASIL, 2008b, v. 6, p. 31).

De acordo com o tutor Fábio, o Programa Pró-Letramento combate as práticas mais tradicionais. Por isso, em sua formação sempre surgiam as discussões de como alfabetizar, se conforme o método tradicional ou o moderno.

A tutora Vânia cita que, nas práticas fundamentais, o Programa enfatiza a diferença entre o construtivismo e outras metodologias, conforme seu relato:

O Pró-Letramento está baseado na metodologia do construtivismo e que há muita incompreensão em relação aos conceitos do construtivismo. Alguns acham que é uma proposta metodológica, quando não é. O professor tem que entender as diretrizes do construtivismo para depois aplicar em seu planejamento de acordo com os conceitos, os eixos necessários, apropriando do sistema da escrita, em que momento a criança está realmente entrando na aquisição da palavra, por exemplo, como é que ele vai formar o vocabulário dele, o que ele vai precisar entender para escrever papai, bola (Tutora Vânia. Entrevista, 2013).

Pela análise dos fascículos do Programa (BRASIL, 2008b), infere-se que essa visão trazida pela tutora de que a abordagem é construtivista não condiz com o que é proposto no documento. Conforme ressalta Crozatto (2011), os autores do Programa Pró-Letramento não

defendem as mesmas concepções teóricas, pois são vinculados a diferentes universidades e centros de pesquisas, com perspectivas teóricas diversas.

Ao serem questionadas sobre as contribuições da formação continuada a partir do Programa Pró-Letramento para a sua prática pedagógica e sobre o impacto que propiciou em suas aulas e na aprendizagem dos alunos, as professoras perceberam mudanças em sua prática pedagógica, conforme seus depoimentos:

Deu uma acalmada, porque a gente ficava muito preocupada com o conteúdo que ia aplicar e durante o curso a gente percebeu que pode trabalhar todo esse conteúdo sem se preocupar com aquele tempo de aplicação. A gente fica preocupada em colocar o aluno falando corretamente. Muitas vezes essas dificuldades são pra ser corrigidas durante a vida escolar inteira dele e a gente quer tirar em um ano. Essa questão da falta do s, e fica ali apreensivo que não está conseguindo alcançar o objetivo e assim deu uma acalmada, tendo um parâmetro para a gente seguir. E assim também como trabalhar os materiais que a gente tem e que muitas vezes nem conhece, e aperfeiçoar. Deu uma agilizada nesse lado, a gente começou a ver como trabalhava (Professora Marta - 2ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

Para mim foi muito válido, até porque eu achava que eu era muito tradicional, trabalhava muito tradicional com os alunos. A partir de estar participando do curso Pró-Letramento, eu pude estar modificando minha prática pedagógica, minha metodologia, pra atender os anseios dos alunos, trabalhando mais o concreto com os alunos, dinâmicas (Professora Vera - 3ª Série/Ensino Fundamental. Entrevista, 2013).

Identificou-se, no registro das sessões de observação, que as duas professoras faziam a leitura em voz alta em grupo o tempo todo, ocorrendo a leitura individual dos alunos somente na 3ª série, porque a maioria dos alunos lia fluentemente e pedia para ler. Durante essas leituras em sala de aula, as professoras interagiam com os alunos, levando-os a interpretar as atividades propostas.

No fascículo 3 do Programa (BRASIL, 2008b) constata-se, por meio da proposta de uma atividade, a possibilidade de reflexão coletiva, em que se utiliza a prática do professor cursista em sala de aula e, no final, a reflexão com o grupo:

Para começar a nossa conversa, propomos que você escreva a rotina de seu trabalho com a leitura e com a escrita, tendo em conta as perguntas acima formuladas. Elaborar uma lista das atividades de leitura e escrita que você desenvolve pode ajudá-lo (a) nessa tarefa. Aproveite essa lista para pensar também em como você distribui essas atividades no dia e na semana e destaque aquelas que são realizadas ocasionalmente ou só quando sobra tempo. Registre seus apontamentos para que depois possamos conversar sobre eles (BRASIL, 2008b, v. 3, p. 7).

Figueiredo (2003), em sua investigação sobre a formação de professores alfabetizadores, observa a necessidade de possibilitar aos professores uma reflexão coletiva

sobre suas práticas e os saberes que dela emergem. Para tanto, o conhecimento teórico constitui-se em um elemento fundamental e imprescindível. Para a dimensão formadora da prática, a escola é vista como espaço privilegiado na formação dos professores alfabetizadores, desde que realize a mediação entre o conhecimento teórico e as práticas pedagógicas que suscitem reflexões aos professores e seus formadores.

4.3 Práticas de letramento das professoras Marta e Vera

De acordo com Silva (2010), perscrutar a prática pedagógica do professor exige mais do que uma compreensão semântica da expressão. Exige a percepção das concepções que fundamentam essa prática e a intencionalidade, que transcende a mera aplicação de metodologias ou de técnicas. Para autora:

A atividade docente não pode ser vista como um conjunto de ações desarticuladas e justapostas, restritas ao observável, isso porque envolve consciência, concepção, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade para a qual se pensam as atividades. O professor, antes de executar seu processo de ensino, projeta-o e antecipa seus resultados (SILVA, 2010, p. 68).

Nesse contexto, a prática do professor não basta ser planejada com intencionalidade; é fundamental que transforme uma dada realidade, o próprio docente e os outros. Com isso, ressalta-se que o objetivo deste estudo em nenhum momento consistiu na emissão de juízos de valor acerca do trabalho desenvolvido, nem no julgamento das práticas das duas professoras, indicando como deveriam alfabetizar e letrar seus alunos, segundo os pressupostos do Programa. Buscou-se contribuir para o professor pensar sobre a sua prática, assim como postula Ferreiro (2011, p. 50-51):

[...] ver o que aconteceu em uma hora de aula sob outro ponto de vista, discutir sobre o que se disse ou o que não se disse, sobre o que se fez ou o que não se fez, pôr em discussão o que se pretende e os meios utilizados, refletir sobre os pressupostos implícitos, compartilhar dúvidas e certezas.

Para a análise das práticas de letramento das professoras, após a leitura detalhada do registro das sessões de observação nas salas de aula (Apêndices G e H), procurou-se identificar quais atividades envolveram a língua escrita; a leitura em sala de aula; e a oralidade.

4.3.1 Práticas de Escrita

A escrita, de acordo com Ferreiro (2011), vem sendo tratada como todas as metodologias tradicionais fazem, ou seja, penalizando continuamente o erro, supondo que só se aprende através da reprodução correta. Segundo a autora, não se escreve, não se lê, se não

estiver em condições de evitar o erro. Para a criança, a consequência inevitável é a inibição. Ela não vai tentar nem ler e nem escrever, portanto não aprende:

Sabemos que as crianças aprendem muito mais construindo do que repetindo o que os outros disseram. Em língua escrita esses processos de construção estão proibidos. Nenhuma das metodologias tradicionais, ainda em voga na região, cogita que, desde o início do processo de alfabetização, as crianças possam escrever palavras que nunca antes copiaram, e que essas tentativas para construir uma representação são tão importantes nessa aprendizagem como as tentativas para dizer algo em língua oral. Nenhuma dessas metodologias pensa em dar instrumento ao professor para ler – quer dizer, interpretar – essas produções infantis, para poder traduzi-las sem desqualificá-las [...] (FERREIRO, 2011, p. 31).

Para a autora, qualificar a língua escrita é fazer o mesmo que fazemos na língua oral: tratamos de entender o que a criança disse, sem desqualificar sua emissão com um “Você não sabe falar”. Na escrita, supomos “Você não sabe escrever”. As etapas iniciais de aprendizagem com ênfase na cópia “[...] fazem com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado” (FERREIRO, 2011, p. 19).

Ao analisar as atividades de escrita desenvolvidas pelas professoras Marta e Vera que favoreceram o letramento, procurou-se identificar a presença de diferentes gêneros e suportes textuais mencionados no fascículo 1 do Programa (BRASIL, 2008b), considerados como:

Gêneros de textos são diferentes “espécies” de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade, reconhecidos com facilidade pelas pessoas. Por exemplo: bilhete, romance, poema, sermão, conversa de telefone, contrato de aluguel, notícia de jornal, piada, reportagem, letra de música, regulamento, entre outros. Os suportes referem-se à base material que permite a circulação desses gêneros, com características físicas diferenciadas. Por exemplo: o jornal, o livro, o dicionário, a placa, o catálogo, a agenda e outros (BRASIL, 2008b, v. 1, p. 19, grifo do autor).

Na 1ª sessão de observação (Apêndice G), a professora Marta valeu-se de rimas em suas atividades de escrita. Ao trabalhar a música ‘Chiquita Bacana’, a professora pediu aos alunos que copiassem no caderno a música e as atividades com as palavras ‘Chiquita’ e ‘Bacana’. Nessa mesma aula, ela entregou aos alunos uma atividade fotocopiada para tarefa, solicitando que colocassem seus nomes antes de guardarem na mochila. Explicou era uma atividade sobre a rima com a música ‘boi da cara preta’.

O fascículo 1 do Programa (BRASIL, 2008b) informa aos cursistas que a rima é uma capacidade de uso da escrita que pode ser ensinada e aprendida na escola. Por outro lado, Averbuck (1986) alerta que a escola deve desenvolver no aluno (leitor) habilidades para sentir

a poesia, apreciar o texto literário e usufruir da poesia como forma de comunicação com o mundo.

Na sua forma mais simples, a poesia (cantigas de ninar, cantos, etc.) constitui uma maneira de ensinar a dominar certos ritmos fundamentais do ser, entre eles o de respirar. Um poema, para ser dito, implica uma diversidade de suas estruturas acentuais, rítmicas, uma disciplina do sopro, mediante a qual se conquista a liberdade de dizer. Pela expressão da fala, a criança se apropria de suas possibilidades, adquirindo o domínio de sua palavra (AVERBUCK, 1986, p. 68).

Sob a ótica da autora, a poesia não pode ser ensinada, mas vivida, ‘descoberta’. Ao se valer do texto poético para retirar atividades para trabalhar a gramática, reprime-se a expansão da criatividade na criança e a sua compreensão do real.

As análises dos dados apontaram que a professora Vera da 3ª série também lançou mão de alguns gêneros textuais em suas atividades de escrita com os alunos. Na 8ª sessão (Apêndice G) ela se baseou no livro didático, com atividades envolvendo situações com panfletos, cardápio e gráficos, o que também ocorreu na 19ª sessão (Apêndice H), conforme o episódio a seguir:

Hoje os alunos utilizaram o livro didático de Matemática. A professora pediu que os alunos abrissem na página 110. Os alunos sentaram juntos de dois e três, pois alguns esqueceram o livro. A professora lia e os alunos acompanhavam. Antes de começar, a professora citou os panfletos entregues nas lojas e supermercados, onde tem foto dos produtos e preços, e falou: - *“Quem já foi ao mercado fazer compra com os pais, observou que eles passam em um caixa que tem um computador, onde o atendente passa o código dos produtos. Depois sai uma nota comprida, com o nome dos produtos e preços. É chamado cupom fiscal. Tudo o que comprou e o preço aparece nesse cupom fiscal, aparece também a data, a hora que foi feita a compra e o nome de Supermercado e o CNPJ”*. Voltando para a atividade do livro, a professora pediu para um aluno ler. Todos querem ler. Ela explicou que ia chamar aos poucos, para que todos pudessem ler. No livro tinha um modelo de cupom fiscal e a atividade, então ela foi perguntando: *“1. Qual o nome e endereço do supermercado?; 2. Em que data essa compra foi realizada?; 3. Quantos produtos diferentes foram comprados? Quantos reais foram gastos?”*. [...] (19ª sessão de Observação na 3ª Série/Ensino Fundamental da Professora Vera em: 29.07.2013).

Trabalhar com panfletos, cardápios, gráficos e cupom fiscal é uma prática de letramento muito interessante. Ao trabalhar com o livro didático, seria interessante enriquecer com materiais trazidos do contexto social dos alunos, como cardápio de um restaurante que frequenta, um cupom de compra da casa, panfletos das lojas da cidade. Juntos, professor e alunos criariam as situações de atividade. Isso remete a Ferreiro (2011), quanto ao papel da escola, como instituição social, que tem operado uma transmutação da escrita, transformando-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar. Sob a perspectiva da autora, a escola

transformou-se em guardião da escrita e exige da criança uma atitude contemplativa em relação a esse objeto. Ainda, baseando na concepção tradicional de aprendizagem, não apresenta a escrita como um objeto que se pode criar, modificar e compreender, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente. Isso foi confirmado nas atividades de escrita das duas professoras.

Quanto ao uso do livro didático pela professora Vera, concorda-se com Lajolo (1986, p. 54):

Nem sempre, porém, os textos com que o professor precisa lidar são os de sua preferência ou mesmo de sua escolha. Os textos presentes nos livros didáticos – sem falar nos de qualidade discutível – constituem resultado de uma escolha pessoal do autor. Mas, mesmo nos casos de profunda incompatibilidade, é possível e recomendável a sinceridade que justifique o abandono do texto com o qual não se tem afinidade nenhuma [...] o mestre não precisa se sentir responsável perante os textos agenciados pelos livros didáticos. São, portanto, desnecessárias (e contraproducentes) as cambalhotas que pretendem esconder da classe o desencontro professor/texto.

Segundo a autora, tudo o que chega à escola via livro didático torna-se inquestionável e o professor, ao endossar tais verdades e assumir-se como seu guardião, corre o risco de contribuir para a alienação do processo educativo: “[...] fazer do texto pretexto de qualquer forma de dogmatismo, está desfigurando o texto” (LAJOLO, 1986, p. 54).

Conforme descrito na 2ª sessão (Apêndice G), a professora Marta, da 2ª série, ao trabalhar com o poema de Cecília Meireles ‘a Língua do Nhem, pediu aos alunos que copiassem no caderno a última estrofe que faltou na folha de atividades entregue a eles. Em seguida passou atividades na lousa para que copiassem no caderno. A cada estrofe lida em voz alta pela professora, os alunos procuravam palavras com nh com sua intervenção. Colocavam em ordem alfabética as palavras encontradas, recorrendo ao alfabeto pintado que havia em cima da lousa na sala de aula e retiravam do poema palavras no diminutivo.

A análise dessa prática realizada pela professora Marta remete à discussão de Averbuck (1986) acerca do trabalho pautado em textos poéticos. A autora ressalta que ao explorar o texto poético em sala de aula, é importante que o professor crie um clima capaz de assegurar todas as possibilidades de inventividade, por meio de elementos visuais como desenhos, jogos, representações plásticas, atividades rítmicas, pois:

Não basta selecionar textos expressivos e entregá-los às crianças para que elas se sintam tocadas pela “magia verbal”. O que é preciso, verdadeiramente, é criar uma atmosfera de uma legítima “oficina poética”, em que a desconstrução dos textos seja o caminho para novas construções (AVERBUCK, 1986, p.76).

Atividades tais como ditado, construção de frases, cópia da lousa de operações de adição e multiplicação foram recorrentes nas práticas de escrita das professoras Vera e Marta. Tais ações exemplificam o que Ferreiro (2011) alerta quanto ao uso da escrita na maioria das escolas, como um “objeto em si”, importante por regular a promoção ao ano escolar e “para quando crescer”, sem saber de que maneira esse “saber fazer” estará ligado à vida adulta, se para prestígio social, condições de trabalho ou acesso a mundos desconhecidos. Na realidade, assevera a autora, “[...] a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso” (FERREIRO, 2011, p. 21).

Esse tipo de atividades escritas realizadas pelas professoras conduz à reflexão trazida no fascículo 3 do Programa Pró-Letramento ao alertar que se escreve bastante na escola, “[...] mas que é importante descrevermos **o que se escreve, para quê, para quem e como**, pois só assim visualizaremos quais as práticas de escrita que de fato temos valorizado em nosso trabalho docente e que o tempo que dedicamos a elas” (BRASIL, 2008b, v. 3, p. 13, grifo do autor). O documento ressalta, ainda, que não pode se esquecer de que as crianças, ao chegarem à escola, já convivem com a escrita fora dela, com maior e menor intensidade. Sabem de sua importância em nossa sociedade, mas desconhecem alguns de seus segredos e esperam que os adultos lhes ensinem e usem a escrita com elas. A cópia prolongada durante o dia escolar afasta a criança das práticas sociais de escrita.

No entanto, as análises das práticas das professoras evidenciam que a cópia prolongada foi uma rotina diária. Na 3ª sessão (Apêndice G) da professora Marta, da 2ª série, a atividade foi o ditado. Após ditar dez palavras, entregou aos alunos uma folha fotocopiada com atividades relacionadas ao texto ‘Ciranda’, de autoria de Cecília Meireles. Dentre as atividades estava o trabalho com as palavras que rimavam e, em seguida, a elaboração coletiva de frases. Na 20ª sessão (Apêndice H) da professora Vera, da 3ª série, também houve extensas atividades de cópia, ao passar na lousa nove multiplicações por três números, usando a tabuada de 2 e 3.

De acordo com o material didático do Programa (BRASIL, 2008b), uma das preocupações centra-se na prática de ensinar a ler e a escrever e o aproveitamento dessa leitura e escrita como meios de apropriação e elaboração de outros conhecimentos. Para isso, o professor precisa garantir o acesso à diversidade

[...] por uma rotina composta por atividades que possibilitem às crianças elaborar a leitura e a escrita em suas muitas funções, gêneros e estilos, conhecer e explorar seus suportes diversos - como o livro de literatura, o jornal, as revistas, os textos científicos, as enciclopédias e livros didáticos, os Atlas, os dicionários, etc. - e também dominar seus aspectos técnicos,

relativos ao uso do código da escrita, tais como exercícios de codificação e decodificação (BRASIL, 2008b, v. 3, p. 20).

Na 4ª sessão (Apêndice G) da professora Marta foi realizada uma avaliação de Português, contendo tirinhas da Turma da Mônica, parlendas e figuras para que os alunos escrevessem os nomes. Terminada a avaliação, ela pediu aos alunos que pegassem o caderno. Passou na lousa o cabeçalho com o nome da escola, a data, e uma atividade com duas frases sem espaço entre uma palavra e outra. Explicou aos alunos a necessidade de se colocar espaço, pois caso contrário fica difícil de ler. Então os alunos separaram as palavras com o lápis de cor e, logo em seguida, copiaram novamente as frases, separando as palavras.

Essa mesma situação ocorreu na 5ª sessão (Apêndice G), na qual ela entregou uma folha fotocopiada aos alunos para tarefa, com o título ‘Compreendendo a escrita, Agora é a sua vez!’ A atividade consistia em trocar a primeira letra das palavras ‘gato’ e ‘bala’ pelas letras que estavam nos quadros, para descobrirem novas palavras. As letras apresentadas para serem trocadas na palavra gato foram: p,r,f,j,m e para a palavra bala: f, r, t, s, m. O texto indicava que os alunos conversassem com o professor e seus colegas sobre o significado de cada palavra formada. Para fazerem em sala de aula, os alunos receberam outra folha fotocopiada, com o título ‘Compreendendo nossa língua’, na qual seriam trabalhadas atividades relacionadas à música ‘Glu, glu, glu, abram alas para o peru’. Os alunos deveriam procurar no texto o nome de três aves e separar as sílabas, além de retirar do texto todos os substantivos comuns e os dígrafos. Os títulos dessas atividades permitem inferir que há uma visão reducionista, ao se compreender a escrita e a língua somente a partir do trabalho com letras, sílabas, substantivos e dígrafos.

Na 6ª sessão (Apêndice G) da professora Marta, da 2ª série, foi realizada com os alunos a atividade ‘Forme frases sobre a cena’, na qual ela desenhou na lousa dois índios dentro de uma canoa e um jacaré ao lado. Então, cantou a música ‘um, dois, três indiozinhos quatro num pequeno bote...’ e os alunos copiaram a cena no caderno. Com a interação da professora, eles criaram as frases. Os alunos, à medida que iam terminando, recebiam uma caixa contendo jogos de alfabetização fornecidos pelo MEC e formavam grupos para jogarem.

Na 14ª sessão (Apêndice G), a professora Marta passou na lousa o texto ‘A gaita do galo’ para os alunos copiarem no caderno e, em seguida, realizarem a atividade de pesquisa, recorte e colagem de palavras que tivessem: ‘ga, go, gu – gue, gui’. A atividade proposta não chamou muito a atenção das crianças, que conversavam e brincavam.

A análise dos dados relativos às atividades envolvendo a língua escrita apontou uma rotina. As professoras abordaram cotidianamente a leitura e a escrita de forma repetitiva, com

exercícios mecânicos, alternando cópia, ditado, exercícios fotocopiados, que em nada se identificaram com a criatividade e a inventividade propostas pelo Programa Pró-Letramento. Elas trouxeram para a sala de aula alguns gêneros textuais, porém, de forma ainda mecânica.

As ações repetidas detectadas remetem-nos a pensar na urgência de mudanças na formação continuada, para atuar diretamente no preenchimento das lacunas de conhecimento do professor. Como sugere Ferreiro (2011, p. 52):

Basta que o professor se atreva a liberar a escrita dentro de sala de aula para que descubra que suas crianças são inteligentes, ativas e criativas, também no domínio da língua escrita (e não só quando desenham ou jogam). Nesse momento, além de apoio, o professor necessita de informações para poder interpretar essas produções e agir em conformidade, em lugar de retrair-se como se tratasse de dar às crianças mais um momento de recreio.

No fascículo 1 do Programa (BRASIL, 2008b), ao partir do princípio de que “[...] a maioria das crianças brasileiras, sobretudo as atendidas pelas redes públicas de ensino, tem acesso mais restrito à escrita, desconhece muitas de suas manifestações e utilidades”, o Programa Pró-Letramento considera essencial que “[...] os professores proporcionem aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos” (BRASIL, 2008b, v. 1, p. 19). Como ponto de partida do Programa, está justamente a necessidade de a escola oferecer aos seus alunos, desde os primeiros momentos, situações de contato com a leitura e a escrita como práticas sociais, revestidas de significado, visando à interação com o outro.

Desse modo, a prática do professor, além de planejada, precisa transformar uma dada realidade o docente e seus alunos. Com um trabalho ainda pautado em metodologias tradicionais, demonstrando ênfase no erro, as atividades escritas realizadas pelas professoras baseavam-se em cópias e reprodução fiel de textos apresentados na lousa, em cartazes, em folhas fotocopiadas ou em livros didáticos. Os alunos não receberam a sugestão de criar seus próprios textos ou ter contato com os eventos de letramento a partir dos diversos gêneros e suporte de textos, conforme proposto no material didático do Programa.

4.3.2 Práticas de Leitura e de oralidade

A análise das atividades de leitura e de oralidade dos sujeitos da pesquisa apoia-se nas concepções de leitura de Lajolo (1986) e de oralidade de Kleiman (1995). Para Lajolo (1986), ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. Ler é ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a outros textos, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e entregar-se a essa leitura, “[...] ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista” (LAJOLO, 1986, p. 59).

Quanto à oralidade, Kleiman (1995) a aponta como objeto de muitos estudos sobre letramento, devido ao fato de que, em certas camadas sociais, as crianças são letradas, pois possuem estratégias orais letradas antes mesmo de serem alfabetizadas. Para autora,

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas. Assim ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (KLEIMAN, 1995, p. 18, grifo do autor).

A autora destaca que é nas atividades do cotidiano que a criança começa a ter características da oralidade letrada, pois as práticas orais são adquiridas no contato com a mãe. Observando-se as semelhanças constitutivas entre a linguagem oral e a escrita, entende-se a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a *práxis* escolar.

Baseado nessas concepções de leitura e oralidade dessas autoras, buscou-se averiguar que atividades de leitura e de oralidade foram desenvolvidas pelas professoras e se incorporaram em suas práticas cotidianas as sugestões propostas nos fascículos do Programa (BRASIL, 2008b).

Conforme a análise da 1ª sessão (Apêndice G), a professora Marta, da 2ª série, coordenou a leitura coletiva da música ‘Chiquita Bacana’ e logo em seguida passou para uma atividade escrita. Como a música é uma marchinha de carnaval, as crianças provavelmente já a ouviram ou conhecem outras, ou seja, esse evento de letramento já esteve presente de alguma forma no seu cotidiano. Outras estratégias sugeridas pelo programa poderiam incrementar essa atividade. Dessa maneira, a professora poderia cantar e dançar com os alunos, buscar o conhecimento social da classe em relação a outras marchinhas ou recorrer a outros meios. Levando os alunos a se entregarem à leitura.

Pela análise da 2ª sessão (Apêndice H) da professora Vera, da 3ª série, ela desenvolveu, na aula de Matemática, atividades relacionadas com alfabetização e linguagem:

A aula iniciou com a chamada. Em seguida, a professora pediu aos alunos que pegassem o caderno de Matemática e passou na lousa, primeiramente o cabeçalho com o nome da escola, a data e, em seguida, ‘Para ler e estudar! O conteúdo dúzia e meia dúzia’. Os alunos mostraram interesse e copiaram as atividades. Na atividade aparece Leia! O que mostra a linguagem dentro da Matemática. A professora diz: - “*Nós vamos estudar dúzia e meia dúzia. Vocês sabem o que compramos por dúzia?*” Os alunos responderam citando alguns produtos que são comprados por dúzia como rosa, lápis de cor, botão. A professora informou que nos supermercados compramos por quilo, mas na

feira ainda compramos por dúzia e quilo. Sempre havia a intervenção da professora durante as atividades. Ela explicou sobre a meia dúzia e deu tempo para que todos copiassem. [...] Mais atividades foram passadas na lousa, entre elas: Cante e calcule:

“A galinha carijó
Tem doze ovos pra chocar
Se tirarmos seis ovinhos,
Quantos ovos vão ficar?” (_____)

Os alunos cantaram e responderam. Em seguida fizeram a leitura coletiva das outras atividades e correção na lousa. [...] (2ª sessão de observação na 3ª Série/Ensino Fundamental da Professora Vera em: 20.05.2013).

Ao perguntar aos alunos se sabiam o que compramos por dúzia, a professora Vera utilizou-se de estratégias de leitura que foram abordadas no fascículo 1 e no fascículo complementar do Programa (BRASIL, 2008b). Identificaram-se algumas das capacidades que devem ser promovidas na leitura e na compreensão de textos, trazidas no Pró-Letramento, “[...] dentre elas, estão a inferência, a identificação do gênero textual, a antecipação, através da formulação de hipóteses, etc.”, e “[...] o(a) professor(a) é um importante mediador neste processo de construção de sentidos” (BRASIL, 2008b, v. 1, p. 23).

Assim, ao questionar o que o título do conteúdo sugeria, ela aplicou com os alunos as ‘estratégias de antecipação ou de previsão’, supondo o que está por vir. Entretanto, pelas análises do registro das demais sessões de observação, constatou-se a ausência de se instigar o aluno a usar ‘estratégias de inferência’, levando-o a deduzir o que está explícito no texto, e por fim, as ‘estratégias de verificação’, que fazem com que o aluno, como leitor, cheque a veracidade, ou não, das previsões e inferências feitas no decorrer da leitura. O foco das atividades da professora foi o cumprimento do conteúdo planejado.

A professora Marta, na 2ª sessão (Apêndice G), entregou aos alunos uma folha com o poema de Cecília Meireles ‘A Língua do Nhem’ e sugeriu que acompanhassem a leitura passando o dedo sobre as palavras. Nesse momento ela lembrou sobre as estrofes. Na 3ª sessão (Apêndice G), ela trabalhou o texto ‘Ciranda’, de Cecília Meireles, primeiramente com a leitura em voz alta e os alunos acompanhando com os olhos, depois a leitura coletiva, antes das atividades escritas, feitas em conjunto. A professora informou à pesquisadora que a turma estava desenvolvendo um projeto que incluía Cecília Meireles e Vinícius de Moraes naquele bimestre (No Apêndice I constam algumas fotos de alguns materiais produzidos no referido projeto).

Averbuck (1986) assevera que, para aproximar a criança da poesia, é preciso que o professor seja sensível ao texto poético, para que se torne porta voz da comunicação. “[...] A descarga emocional provocada pela sensibilização a um texto poético tem seu circuito

interrompido antes de chegar ao aluno, se ele passar por um professor indiferente e fechado ao apelo da arte” (AVERBUCK, 1986, p. 69).

De acordo com o fascículo complementar do Programa (BRASIL, 2008b, v. 8, p. 27), “[...] a sonoridade e a musicalidade próprias do texto poético são agradavelmente percebidas pelas crianças no ato de uma expressiva leitura, o que mostra que esse é um gênero que se presta à leitura oral, individual ou em coro”. O texto poético não foi criado para trabalhar a gramática nas aulas de Português, como se viu nas análises das atividades que envolveram a língua escrita.

Considerando o conteúdo sobre leitura e oralidade abordado nos fascículos do Programa (BRASIL, 2008b), a oralidade dos alunos poderia ser mais explorada por meio da declamação da poesia em pequenos grupos ou coletivamente, o que levaria os alunos a compreender globalmente o texto lido, identificando o assunto principal.

Na 4ª sessão (Apêndice H) da professora Vera, os alunos receberam uma folha fotocopiada com dez atividades envolvendo a interpretação de uma tabela, uma sequência escrita das dezenas e as operações de adição e subtração para uma revisão de tudo o que já havia sido estudado. Ao terminar, entregaram a folha para a professora. Na sessão seguinte, os alunos receberam a folha da aula anterior para fazerem as correções das atividades em que haviam errado. A professora informou que, primeiramente, deveriam corrigir o nome, pois alguns alunos ainda iniciavam com letra minúscula.

Conforme o fascículo complementar do Programa (BRASIL, 2008b, v. 8, p. 25):

[...] o ato de ler supõe uma certa experiência textual, como o contato e a familiaridade com diferentes gêneros e estruturas textuais, de forma que o aluno perceba que ler um texto informativo é diferente de ler uma instrução, ler uma notícia é diferente de ler uma história, e assim por diante.

Houve contato com diferentes estruturas textuais nas atividades conduzidas pela professora Vera. Na revisão, usou tabelas, sequências, escrita das dezenas e das operações de adição e subtração. Contudo, percebeu-se a necessidade de um trabalho que levasse o aluno a perceber as diferenças entre a leitura de um texto informativo e um instrutivo, que a leitura de uma notícia é diferente de uma história, e assim por diante.

Nas atividades de leitura, a professora Marta também fez o uso de diferentes gêneros e estruturas textuais. Dentre as realizadas na 4ª sessão (Apêndice G), havia duas questões a partir de tirinhas da ‘Turma da Mônica’ e a parlenda ‘Pé de Cachimbo’, para serem lidas e respondidas. Primeiramente ela fez a leitura em voz alta, atividade por atividade, explicando o que os alunos deveriam fazer. Ao trabalhar com as tirinhas, a professora apoiou-se em

elementos gráficos, com linguagem verbal e não-verbal, na construção do sentido e da interpretação de textos.

Na 7ª sessão (Apêndice G), a professora levou um cartaz com o texto ‘Pensamento Surpreendente’. Em particular, comentou com a pesquisadora que havia trazido aquele texto devido a uma situação de preconceito ocorrida naquela sala de aula. Procedeu à leitura do texto em voz alta, e depois coletivamente, com os alunos acompanhando. Explicou que o texto havia sido escrito por uma criança africana. Conversou com os alunos sobre as diferentes cores de pele existentes. Logo em seguida, aproveitou o texto para trabalhar atividades referentes às palavras com n precedidas de consoante.

Trabalhar o preconceito por meio de um texto foi uma ideia interessante da professora. Ela poderia ter levado os alunos a aprofundar a reflexão e a discussão, por meio de mais questões, mas a preocupação estava no conteúdo a ser ministrado. A troca de ideias entre professores e alunos sobre um texto, compartilhando significados e sentidos, constitui-se em uma das situações ricas de oralidade. Entretanto, a preocupação com o conteúdo planejado limitou a professora e os alunos, impedindo-os de fazer da leitura uma prática social a se articular com a prática da interação oral, necessárias no contexto. Isso levaria os alunos a formular hipóteses e até a uma conclusão sobre os preconceitos que as pessoas sofrem em relação à cor da pele, sejam elas negras, morenas, brancas ou amarelas. De acordo com Ferreiro (2011), não podemos nos esquecer da diversidade cultural: “[...] a alfabetização pode e deve contribuir para a compreensão, difusão e enriquecimento de nossa própria diversidade, histórica e atual” (FERREIRO, 2011, p. 55).

Na 16ª sessão (Apêndice H), a professora Vera solicitou aos alunos que pegassem o caderno. Escreveu na lousa algumas atividades para que eles copiassem, com o seguinte título: ‘Essas são atividades de pegadinha, raciocínio lógico, atenção!’ Ela leu as atividades com os alunos e, a partir de perguntas, interpretaram. Ao final, perguntou se algum aluno tinha dúvidas. Os alunos apontaram as dúvidas e a professora explicou. Então, ela fez a seguinte indagação, conforme o episódio, a seguir:

[...] Numa fazenda havia 524 bois. Na feira de gado, o fazendeiro vendeu 183 de seus bois e comprou mais 266 bois. Quantos bois há agora na fazenda? (A) 507 (B) 607 (C) 707 (D) 727. A professora perguntou: - “*Como leio esse probleminha? – Vamos ler para interpretar*”. A professora leu junto dos alunos, que concluíram que tinham que fazer duas contas, uma de adição e outra de subtração. [...] (16ª sessão de observação na 3ª Série/Ensino Fundamental da Professora Vera em: 28.06.2013).

A análise do episódio reporta às orientações do Programa (BRASIL, 2008b) quanto à necessidade de se trabalhar qualitativamente e de forma permanente a leitura. A sala de aula

deve se tornar uma sala de leitura, com diferentes suportes e tipos de textos em momentos formais de leitura, lendo com toda a turma, e momentos informais, lendo individualmente.

Na 8ª sessão (Apêndice G) da professora Marta, os alunos trabalharam o poema ‘O Gato’, de autoria de Vinícius de Moraes. A professora afixou na lousa um cartaz que continha o poema e a ilustração de um gato e um pássaro. Esse texto foi usado pela professora durante as aulas seguintes, conforme as sessões 9ª, 10ª e 11ª. Primeiramente ela fez a leitura em voz alta do poema e depois, coletivamente, com os alunos, fazendo alguns questionamentos:

[...] Então ela perguntou: - *“Tem alguma coisa a ver o desenho do gato com o passarinho?”* Os alunos falaram que o gato queria comer o passarinho. Um aluno disse que o gato come ração. Então a professora interferiu, dizendo que tem gatos que são criados comendo ração, mas tem outros que vivem na rua e que comem outros animais pequenos. Voltando para o texto, a professora disse: - *“O texto fala do gato e do passarinho, das suas características, como dormem. O texto não tem parágrafo a sua estrutura é diferente, mas passa informação”*. Ao ler a última parte do banho do gato, a professora perguntou: - *“Gato gosta de água? Quando ele toma banho ele se lambe”*. Um aluno disse que o gato dele toma banho, que ele já se acostumou. A professora aproveitou o momento e contou a história de uma menina que deu banho no gato. No final, torceu para secar e o gato morreu. Após explorar o texto, a professora pediu que os alunos pegassem o caderno para passar atividades relacionadas com o texto, informando que a primeira atividade seria tarefa e que eles usariam o dicionário para procurar algumas palavras. Mesmo tendo poucos alunos, a sala estava agitada. Alguns alunos não se concentravam nas atividades, não copiavam, e conversavam sobre outras coisas. Na lousa, a professora registrou: *“Corumbá, 24 de junho de 2013”* e, terminando, virou-se para os alunos e perguntou que dia estavam comemorando? Os alunos responderam ‘São João’. A professora explicou que ele era um santo considerado casamenteiro, e que na cidade de Corumbá há a tradição de fazer um andor com a imagem de São João e levar até o rio da cidade para dar banho. No caminho, as moças que querem casar passam embaixo de sete andores para pedir um noivo. Os alunos disseram que foram ao porto onde acontece o banho do santo e viram [...] (8ª sessão de Observação na 2ª Série/Ensino Fundamental da Professora Marta em: 24.06.2013).

O episódio evidencia a importância dada pela professora Marta a atividades pautadas em textos poéticos. Contudo, antes da leitura do poema ‘O gato’, ela poderia ter questionado os alunos: ‘iremos ler este texto para quê?’ A leitura precisa ter sentido para os alunos, precisa ser objeto de reflexão em sala de aula.

A análise das práticas de leitura desenvolvidas apontou também a ausência de questionamentos desse tipo, que seriam eficazes para levar os alunos a perceber que há diversas intenções por trás de textos, que existem diferentes formas de escrever e variados gêneros textuais, conforme os fascículos do Programa (BRASIL, 2008b).

A 13ª sessão (Apêndice G) da professora Marta ocorreu após o recesso de julho. Primeiramente, ela conversou, por alguns minutos, sobre as férias, perguntando quais eram as brincadeiras preferidas. Animados, os alunos responderam pular corda, jogar bolita, soltar pipa, viajar, estudar, ler livro, assistir à TV. Em seguida, ela comentou sobre o terceiro bimestre, durante o qual seriam estudadas duas personalidades de Mato Grosso do Sul, Manoel de Barros e Izulina Xavier. Explicou que a Izulina, além de escrever, trabalha com as mãos, fazendo grandes esculturas como a do Cristo do Pantanal, que podemos ver no morro da cidade e que Manoel de Barros viveu bastante na fazenda, escreve sobre tudo o que viveu, como a sua infância, por exemplo. Ela completou dizendo que os alunos iriam visitar a casa de Dona Izulina e outros lugares onde estão as esculturas dela.

Nesse episódio, a professora passou aos alunos algumas informações, oralmente, confirmando que, na vida de algumas crianças, é o professor quem desempenha a função de apresentar-lhes livros, poemas, autores e os diversos gêneros de leitura. Há uma riqueza de informações trazidas pelas professoras. Contudo, é fundamental que as atividades de leitura não sejam acompanhadas de exercícios repetitivos, conforme proposto no Pró-Letramento. Ao final do curso, os professores cursistas deveriam compreender que a leitura já é, em si, uma atividade.

Como os escritores que seriam estudados pelos alunos são da região, os alunos poderiam elaborar um jornalzinho escolar, assim como sugerido no fascículo 4 do Programa (BRASIL, 2008b), com seções a respeito das leituras efetuadas. Após a leitura dos poemas, eles poderiam escrever recomendações de leitura, uma espécie de resenha, ou cartas a novos leitores.

Após a leitura, a professora disse que estava lendo uma matriz. Perguntou aos alunos se sabiam o que era uma matriz. Então explicou que era o que fazemos primeiro, e que também é colocado como nome da primeira igreja da cidade. Explicou onde estava localizada a igreja Matriz de Corumbá. Voltando à poesia, ela perguntou aos alunos - “*Os meninos da poesia, o que faziam?*” Os alunos responderam: - “*Campeonato de urina*”. A professora explicou que era o mesmo que fazer xixi e então questionou: - “*E as meninas, por que não podiam participar?*” A professora falou dos vários nomes que se dá ao pênis dos meninos e então chegaram à conclusão de que era porque meninas não têm pênis e não conseguem fazer xixi a distância. [...] (13ª sessão de Observação na 2ª Série/Ensino Fundamental da Professora Marta em: 24.06.2013).

Na 14ª sessão (Apêndice G), a professora Marta da 2ª série, dando continuidade ao projeto que vinha desenvolvendo, trabalhou da seguinte maneira o texto de Manoel de Barros:

[...] a professora disse: - “*Hoje vou ler um texto pequeno de Manoel de Barros para vocês verem que a imaginação dele é imensa*”. Então ela fez a leitura: O cachorro vira lata

Queria entrar dentro do inseto

Mas a lata não deu inteira dentro do inseto

O rabo ficou de fora.

Em seguida, a professora disse: - “*Isso tudo é na imaginação de Manoel de Barros*”. A professora comentou sobre as raças de cachorro. Disse que o autor brincou com a lata do cachorro e questionou os alunos: - “*Qual o tamanho do inseto? Como vai caber um cachorro no inseto?*” Os alunos responderam, mostrando interesse. Logo em seguida, a professora pediu aos alunos que pegassem o caderno para copiar outro texto e atividades [...] (14ª sessão de Observação na 2ª Série/Ensino Fundamental da Professora Marta em: 31.06.2013).

Ao trabalhar alguns textos de Manoel de Barros, que avivam a imaginação, como afirmou a professora, poderiam ter sido empregados diversos recursos, mais estimulantes, tais como varal de poemas, mural com reproduções dos alunos, fantoches, gravadores, dramatização, entre outros.

Na 20ª sessão (Apêndice H), a professora Vera, da 3ª série, após passar atividade na lousa, fez uma leitura coletiva das atividades para, juntos, refletirem e responderem às questões. Depois disse que nas demais atividades iria chamar um aluno de cada vez para fazer a leitura, pois assim estariam ‘treinando’ em todas as disciplinas.

Contudo, o fascículo 4 do Programa (BRASIL, 2008b) orientou os professores cursistas que, para desenvolver a leitura em sala de aula, seja em voz alta, silenciosa ou individualmente, o importante é que o texto faça sentido na vida dos alunos.

[...] seria interessante todos comentarem sobre o que ouviram, que sentido aquilo teve para cada um. Se houver diferenças de interpretação, é interessante discutir os argumentos, com a sua mediação, para negociar os sentidos do texto. Um mesmo texto pode ser entendido de diversas maneiras por diferentes leitores, mas há limites para a liberdade de interpretação. Como já dissemos, a interpretação de um texto depende dos conhecimentos prévios que o leitor aciona durante a leitura; portanto, a interpretação será incorreta se faltar o conhecimento de alguns componentes exigidos pelo texto (BRASIL, 2008b, v. 4, p. 30).

Entretanto, o que ficou constatado neste estudo, pela análise das atividades de leitura e oralidade, é que os alunos eram chamados para treinar a leitura, para codificar e decodificar palavras. Desse modo, concretiza-se o que Ferreiro (2011) discute sobre o fato de a escola privilegiar os textos narrativos ou a literatura de ficção e esquecer uma das principais funções da leitura, que é a obtenção de informações a partir de textos escritos, em todas as disciplinas, sejam Estudos Sociais, Ciências Naturais ou Matemática. Na escola, essa leitura aparece dissociada da “leitura” que corresponde às aulas de língua portuguesa. Como consequência,

os estudantes chegam ao nível médio e superior sem saber resumir um texto; são incapazes de reconhecer as ideias principais; não têm uma linha argumentativa que reconheça se as conclusões são ou não coerentes.

De acordo com o fascículo 1 do Programa (BRASIL, 2008a, v. 1, p. 43), “[...] a compreensão dos textos pela criança é a meta principal no ensino da leitura. Para chegar a esse ponto, as estratégias de decifração e reconhecimento são caminhos e procedimentos importantes”, que possibilita, ao acabar de ler uma narrativa, saber dizer quem fez o que, quando, como, onde e por quê, pois,

[...] Trata-se de “ler nas entrelinhas” ou compreender os subentendidos, realizando operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto (BRASIL, 2008b, v. 1, p. 43, grifo do autor).

Essa capacidade de compreensão não vem automaticamente, nem plenamente desenvolvida. Precisa ser exercida e ampliada, por meio de diversas atividades com os alunos, durante todo o seu percurso escolar no Ensino Fundamental.

Segundo Lajolo (1986), para que o aluno melhore a leitura, é crucial que seja exposto a uma gama variada de textos. A melhora aqui mencionada nada tem a ver com a memorização ou a velocidade de leitura, mas com os significados que o leitor (aluno) vai construindo para o texto.

Nas observações, testemunhou-se a utilização frequente de cartazes com textos e poemas, caderno e folhas fotocopiadas pela professora Marta, da 2ª série. O fascículo complementar do Programa Pró-Letramento (BRASIL, 2008b, v. 8) aponta outras estratégias de leitura.

As práticas de leitura e de oralidade conduzidas pelas professoras, assim como as de linguagem escrita, estão voltadas para o treinamento, além de não demonstrarem sequência. Na maioria das vezes, na mesma aula iniciava-se com um texto e, logo em seguida, alterava-se para outro, com assunto totalmente diferente, tornando difícil para os alunos a compreensão global, a identificação de informações pontuais no texto lido e a construção de sentido. Ressalta-se que as duas professoras desenvolveram atividades de leitura e oralidade, pois liam em voz alta, comentavam e discutiam com os alunos, mesmo que rapidamente, os conteúdos dos textos lidos. Tais ações podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de compreensão. Contudo, parece que a preocupação em cumprir o conteúdo programado as distanciou da principal meta do ensino da leitura e oralidade anunciada pelo Programa Pró-Letramento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como foco central analisar o impacto do módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ do Programa Pró-Letramento no Município de Corumbá-MS e suas possibilidades de letramento na visão de duas professoras de uma escola da rede municipal e de dois tutores que ministraram o módulo no município. Buscou verificar as reações que as professoras e tutores tiveram quanto ao ensino do letramento proposto. Também analisou as contribuições do Programa para a formação e atuação docente, bem como as práticas de letramento utilizadas pelas professoras em suas salas de aula.

A revisão realizada sobre a formação continuada no Brasil dos anos 1970 até a constituição do Programa Pró-Letramento levou à compreensão de que, ao longo dos anos, a formação continuada de professores alfabetizadores vem ganhando um potencial incontestável de transformar gradativamente a prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Nas últimas três décadas, no Brasil, os contextos sociais e educacionais mudaram muito. Hoje, antes de se propor uma formação continuada, é fundamental analisar o contexto político social, por ser preponderante fator no desenvolvimento dos indivíduos. Após o fim da ditadura militar, vivenciou-se no Brasil a abertura política, com movimentos em prol da educação e da pesquisa, do avanço científico e tecnológico, o que veio marcar uma participação mais efetiva dos professores, que passaram a desejar uma formação continuada voltada para uma política da prática. Em meio a mudanças educacionais, produções de pesquisas e artigos, teorias contra hegemonias, educação popular e pedagogias da prática, surgiu, pela primeira vez, a palavra letramento.

Com esse avanço, em 1990 viu-se a necessidade de uma formação continuada realizada no local de trabalho, levando à reflexão sobre a prática, uma reflexão continuada dos problemas enfrentados nas escolas e até pela Secretaria da Educação. Nessa época o neoliberalismo forçou a educação a seguir as orientações internacionais e usou a dívida externa para obrigar o Brasil a cumprir acordos contidos nos pacotes educacionais e econômicos, vinculando a escola ao mercado de trabalho. O governo neoliberal percorreu os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso.

Em 2005, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi instituída uma Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, com propostas de programas de educação que atingiram todo o Brasil.

O nível de desempenho dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a crença na formação continuada como solução para minimizar a baixa qualidade de ensino foram alguns dos motivos que levaram à criação de programas de formação continuada. Os resultados das estatísticas do INEP conduziram à conclusão de que as dificuldades da alfabetização ainda persistiam, apesar dos inúmeros programas já desenvolvidos. A partir disso, criou-se o Programa Pró-Letramento.

Vários estudos comprovaram que, devido à maneira como estavam organizados, os cursos de formação continuada não estariam cumprindo o papel de reestruturar as atividades docentes, por ignorar a realidade dos professores cursistas e não lhes proporcionar a oportunidade de relacionar as esferas política e pedagógica. Os programas eram baseados em um professor ideal, com problemas comuns. Hoje é preciso conduzir o professor cursista a assumir um compromisso que vai além do meramente técnico, para que compreenda os âmbitos pessoal, colaborativo e social, e que tenha menos noções e mais humanidade.

Alferes (2009, p. 123) avalia que o Programa Pró-Letramento, como uma das várias políticas implementadas pelo Governo Federal, possui interfaces com o Ideb, a Provinha Brasil e as ações do PDE, e “[...] tem sido um apoio para o planejamento pedagógico em torno do processo de alfabetização e letramento, mediante análise dos resultados encontrados pelas escolas e pelas redes de ensino, por meio da avaliação diagnóstica realizada”. O Programa foi previsto para funcionar na modalidade a distância, com material impresso, vídeos e atividades presenciais conduzidas por tutores locais, preparados pelos profissionais das Universidades Públicas responsáveis, e o Coordenador Geral, que tinha a incumbência de acompanhar e dinamizar o Programa em nível municipal.

No município de Corumbá-MS, o módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ do Programa ocorreu no período de 2009 a 2012, com encontros semanais realizados em uma escola que cedia o espaço. Ministrado por dois tutores indicados pela SEMED, atendeu a coordenadores pedagógicos e professores das Séries Iniciais, abrangendo todas as escolas da rede municipal de ensino, ampliando-se as vagas para diretores e professores de Pré-Escola, de acordo com a disponibilidade.

Nos estudos realizados sobre alfabetização e letramento, tanto os autores comprometidos com a temática quanto o Programa Pró-Letramento pretendiam possibilitar o desenvolvimento individual e de grupos sociais, independentemente da alfabetização, levando-os a participar de eventos de letramento. Assim, propuseram que o ideal seria alfabetizar letrando, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, levando o indivíduo a se familiarizar, ao mesmo tempo, com o sistema de escrita

alfabética e as práticas de leitura e escrita, tornando-o alfabetizado e letrado. Pretendia-se que os dois processos ocorressem simultânea e complementarmente.

Várias pesquisas foram desenvolvidas no período de 2008 a 2012, analisando o contexto político. A principal conclusão foi que o Pró-Letramento é um programa inovador, por dar ênfase aos objetos nas áreas de matemática e de alfabetização e linguagem, mas que deve privilegiar não apenas os saberes específicos de cada disciplina, mas também tratar de questões inerentes à profissão docente (BARBOSA, 2008). Foi uma medida indispensável, porém não suficiente, considerando-se a garantia na qualidade de educação à classe trabalhadora (ALFERES, 2009; LUCIO, 2010). Embora com excelente material de estudo, não tem atendido às reais necessidades do cotidiano escolar (CABRAL, 2010).

Outros estudos sinalizaram que o programa cumpre parcialmente os objetivos propostos, o que exige a criação e o desenvolvimento de programas de formação continuada de professores voltados para o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem (GIARDINI, 2011). Também se propôs o diálogo entre a formação continuada de professores e os processos de desenvolvimento da leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental (CROZATTO, 2011). Outra ideia é que foi uma das medidas para disseminar a proposta do MEC e que tentou incutir, nos professores, a importância do trabalho em parceria (SOUZA, 2011).

A pesquisa realizada por São José (2012) demonstrou o valor de se levar em conta, nas pesquisas que investigam os efeitos de programas de formação organizados pelo governo federal, a gestão local das ações formativas e a administração local das políticas formuladas. Luz (2012) constatou a necessidade de efetivação de uma política de formação capaz de formar um profissional com condições de compreender os processos sociais e de relacioná-los ao contexto de sua atuação profissional. Com isso, romper-se-ia com uma política de formação de professores pautada em uma perspectiva utilitarista e individualizante, dissociada da garantia de valorização do magistério e de condições adequadas de trabalho.

O contato com esses estudos conduziu à reflexão sobre o papel da formação continuada, levando-nos a registrar a urgência de que os espaços de formação continuada privilegiem não apenas os saberes específicos de cada disciplina, mas também trate de questões inerentes à profissão docente, conforme defendido por Alferes (2009), Crozatto (2011), Lúcio (2010) e Luz (2012).

Concordamos com os estudos de São José (2012) e Souza (2011), ao sinalizaram que o docente precisa ser formado com condições de compreender os processos sociais e relacioná-los ao contexto de sua atuação profissional. Urge romper com a formação pautada no

utilitarismo e no individualismo, dissociada da valorização do magistério e de condições adequadas de trabalho.

Um programa de formação continuada como o Pró-Letramento passou por vários processos, desde o envolvimento das universidades e da equipe de professores que elaboraram os módulos, a seleção de coordenadores gerais, formadores, professores tutores, professores orientadores de estudo, e tutores. Nada disso, no entanto, terá sentido se a formação não chegar aos professores cursistas com qualidade. Por isso é essencial, como marcou o estudo de São José (2012), que a gestão local dessas ações formativas e a administração local das políticas formuladas garantam profissionais qualificados, espaço e materiais adequados para a sua execução. Assim, envolvido com o processo de ensino e aprendizagem, o professor cursista poderá atender às reais necessidades do cotidiano escolar, propondo um diálogo com os processos de desenvolvimento da leitura e da escrita nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de garantir a qualidade da educação e alcançar os objetivos do Programa.

Com relação ao material didático, apesar da apresentação fragmentada dos conteúdos nos fascículos, sob a forma de verbetes, e elaborados por autores com concepções diferentes, há uma referência bibliográfica atualizada em relação à leitura e à escrita, dando suporte para o professor comprometido com a educação aprimorar seus conhecimentos. Constatou-se que, ao longo do material do Programa (BRASIL, 2008b), argumenta-se que a escola precisa ir além da decodificação. É indispensável formar cidadãos críticos e ativos, atribuir-lhes significado. Isso nos remete a defender que a teoria e a prática poderiam ser sempre consultadas e aprimoradas, mesmo após os professores cursistas se desvincularem do Programa. No âmbito da formação inicial, o graduando não pode esquecer o que aprendeu – é imprescindível aperfeiçoar seus conhecimentos. O mesmo deve ocorrer com os cursos de formação continuada. O professor cursista precisa sempre voltar à teoria recebida, com o intuito de aprimoramento da técnica. Ou seja, a extinção de uma política de formação não pode significar o arquivamento dos conhecimentos obtidos ou o retrocesso da prática.

A análise das práticas de escrita, leitura e oralidade desenvolvidas pelas professoras Marta e Vera designou um trabalho pedagógico pautado em vários eventos de letramento, tais como música, poesia, textos, tirinhas, parlendas, interpretação de desenhos, jogos de alfabetização, leitura coletiva e individual, maquete, livro didático, informática, tabela, gráfico, panfleto, cupom fiscal, e outros. Porém, constatou-se que a escrita vem sendo trabalhada de forma mecânica, com a preocupação de transmitir os conteúdos programados, com atividades descontextualizadas das funções sociais vivenciadas pelos alunos fora da escola. A leitura, no contexto das práticas analisadas, não é considerada como trabalho, e sim

como ócio, antecedendo as rotinas da hora da saída, os momentos em que não estão fazendo nada, ou perto dos horários de intervalo para o recreio e a merenda.

Essas questões, de um lado, opõem-se à proposta do Pró-Letramento, que se contrapõe ao ensino meramente transmissivo, que limita o aluno apenas a memorizar e reproduzir conceitos e regras. De outro, percebe-se a lacuna no material, ao não reconhecer os professores como leitores. Concordamos com Cabral (2010), ao enfatizar que, em alguns momentos, o Programa Pró-Letramento trabalhou com memórias e relatos de professores, mas não se confirmou a importância da história de vida e de leitura dos professores cursista locais, por não fazer parte da tônica da proposta. A autora parte do princípio de que o Brasil não é considerado um país de leitores. Isso provoca a reflexão sobre o fato de que não há possibilidade de êxito de programas, cursos ou propostas curriculares de incentivo à leitura sem que se leve em conta que o professor, como profissional e como pessoa, é sujeito da sua própria história de leitura. É imperioso trazer o professor com toda a sua história para o contexto dos cursos de formação continuada.

Ressalta-se, portanto, a necessidade de que os programas de formação continuada abram espaços para que se discuta a história de vida dos professores no que tange à leitura, e quais são os seus referenciais de leitura e escrita ao longo de seu percurso. A maneira como o professor viveu e vive a leitura pode influenciar na prática de leitura dos seus alunos.

Quanto à análise das reações dos tutores e professoras frente à proposta do Pró-Letramento, a aceitação, a importância para o crescimento profissional e a imprescindibilidade de atualização dos conhecimentos de novas metodologias para o ensino de leitura e da escrita foram salientados como pontos fortes. Tanto na visão do tutor Fábio quanto da tutora Vânia, a implantação do Pró-Letramento no município de Corumbá-MS trouxe mudanças na prática dos professores, que levaram a ludicidade para a sala de aula, com destaque ao trabalho com projetos. O que chamou atenção da tutora Vânia foi a preocupação dos professores em aprender grafemas e vogais, pois até aquele momento não sabiam conceituar as vogais, destacando-se a importância do curso para suprir as lacunas de conhecimentos dos professores alfabetizadores.

A possibilidade de novas metodologias, o uso da informática e a interdisciplinaridade para o enfrentamento do desafio de ensinar os alunos a ler e a escrever foram algumas das contribuições relatadas pelas professoras e tutores. Para as professoras, a realização do curso provocou mudanças em sua formação e prática pedagógica, pois a fundamentação teórica e prática suscitou a reflexão sobre a prática, fomentando novas ideias para o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula.

A busca por novos conhecimentos e a insegurança das professoras em relação à sua prática em sala de aula sinaliza o valor de se desenvolver, nas escolas, uma cultura de formação continuada, através de situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. Seria imprescindível que a coordenação e a direção participassem da formação continuada junto com os professores, para que tenham apoio quando executarem sua prática, trazendo a qualidade de ensino para dentro da escola.

Apesar de o Pró-Letramento ter levado os professores cursistas à reflexão sobre o planejamento, a escolha do livro didático, a roda da leitura e a ludicidade, uma das lacunas evidenciadas neste estudo consiste na falta de um espaço para a leitura como atividade essencial na rotina escolar no planejamento das professoras. Esse momento é sempre interrompido com a ida para o recreio, a organização para a merenda, entre outros. A leitura de livros e o jogo alfabético ficavam sempre para o final da aula, como atividade para preencher os minutos finais, o que tornava essa atividade sem sentido para os alunos.

Como a rotina escolar funciona com base no relógio, as professoras acabavam selecionando leituras curtas, para evitar que, no final do dia, não conseguissem cumprir o que planejaram. As professoras consideram qualquer condição de leitura e de escrita como garantia do aprendizado de seus alunos. As aulas que envolvem leitura e escrita deveriam, idealmente, ocupar um lugar privilegiado nos horários de aula, que não estivessem próximos dos acontecimentos rotineiros como o recreio, a merenda ou a saída.

Diante do estudo teórico, sessões de observação e entrevistas, consideramos o programa Pró-letramento inovador, por envolver o acompanhamento nas salas de aula impactando na reflexão sobre a prática pedagógica dos sujeitos desse estudo. No entanto o programa não conseguiu atingir por completo seu ideal de 'alfabetizar letrando'. Talvez o aligeiramento da formação continuada não foi suficiente para cumprir com esse processo de mudança, sua carga horária foi insuficiente para atender as exigências impostas aos professores cursistas. Constatou-se, portanto, que é fundamental um melhor embasamento teórico e prático sobre como alfabetizar letrando no cotidiano escolar com uma carga horária maior para que os eventos de letramento sejam utilizados como prática social. Espera-se que a reflexão desenvolvida neste estudo suscite novas discussões, visando a repensar a formação continuada de professores comprometidos com o ensino da escrita e da leitura.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Márcia Aparecida. *Programa Pró-Letramento: uma análise do contexto de influência*. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7, 2008. Itajaí: AnpedSul, 2008, p. 01-11. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Políticas_publicas_e_Gestao_educacional/Trabalho/08_16_42_PROGRAMA_PRÓ-LETRAMENTO_UMA_ANALISE_DO_CONTEXTO_DE_INFLUENC.pdf>. Acesso em: 04 Mar. 2013.
- _____. *Formação continuada de professores: uma análise crítica do programa pró letramento*. 2009. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ponta Grossa, Ponta Grossa-PR, 2009. Disponível em: <http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=309>. Acesso em: 04 Mar. 2013.
- ALONSO-SAHM, Elen Patrícia. *As contribuições do pró-letramento em matemática na visão de um grupo de professores/cursistas da cidade de Araraquara*. 2010. 169p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru-SP, 2010. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bba/33004056079P0/2010/alonsosahm_ep_dr_bauru.pdf>. Acesso em: 11 Abr. 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. *Etnografia da prática escolar*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas para o professor*. Porto Alegre-RS: Mercado aberto, 1986, p. 63-83.
- BARBOSA, Mauro Guterres. *Pró-Letramento: relações com o saber e o aprender de tutores do polo Itapecuru-Mirim/MA*. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Belém-PA, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3110/1/Dissertacao_ProletramentoRelacoesSaber.pdf>. Acesso em 23 Set. 2013.
- BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: editora Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia Geral. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília, DF, 2008a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Alfabetização e linguagem - pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília, DF, 2008b, 8 v.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Matemática. Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília, DF, 2008c.
- _____. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*. n. 129, de 5 de julho de 2012, Seção 1, p. 22-23, 2012.

BRZEZINSKY, I. Normal superior. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/148.pdf>. Acesso em 23 Set. 2013.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. *Programa de formação continuada de professores: Pró-Letramento em Ação*. 2010. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis- RJ, 2010. Disponível em: http://www.ucp.br/images/INSTITUCIONAL/MESTRADO_EDUC/DISSERTACOES/2010/giovanna_rodrigues_cabral.pdf. Acesso em 11 Abr. 2013.

CATTANI, Maria Izabel; AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 23-35.

CROZATTO, Rosa Venice Curti. *Formação Continuada Pró-Letramento: alfabetização e linguagem e a prática do professor: um estudo de caso*. Londrina, 2011. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_CROZATTO_Rosa_Venice_Curti.pdf. Acesso em 11 Abr. 2013

ESTEBAN, Maria Teresa. Repensando o fracasso escolar. *Cadernos Cedes*. O sucesso escolar: um desafio pedagógico. Campinas-SP, n.28, p. 75-86, 1992.

ESPINDOLA, Ana Lucia. O que é importante ensinar a quem ensina a ler e escrever? In: CARVALHO, Carlos Henrique. (Org.). *Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento*. Uberlândia: EDUFU, v. 2, 2012, p. 539-564.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, Marize Peixoto. “... os acertos ficam com a gente e os erros também”. Um estudo sobre o saber docente de professores alfabetizadores. In: PAIVA, Edil V. (Org.). *Pesquisando a formação do professor*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p. 119-142.

GIARDINI, Barbara Lima. *Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento*. 2011. 115p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2011. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/peduca/pdfs/disserta/29giardinic.pdf>. Acesso em 11 Abr. 2013.

GONÇALVES, Kátia Liége Nunes. *Pró-Letramento em matemática no polo de São Luís/MA: o (inter) dito dos docentes na/da formação continuada*. 2009. 148p. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2009. Disponível em: <http://www.ppgecm.ufpa.br/media/disserta/2007/K%C3%A1tia.Liege.Nunes.Gon%C3%A7alves.pdf>. Acesso em 11 Abr. 2013.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Ver. Bras. Ed.* [on line]. Rio de Janeiro, n. 18, set-dez, p. 5-21, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a02.pdf>. Acesso em 11 Abr. 2013.

_____. Alfabetização, leitura e escrita. *Salto para o futuro*. Entrevistas – Entrevista realizada em 6.2.2004. Disponível em http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=35. Acesso em 9 Dez. 2013.

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

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

KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Programa de Formação Continuada do Ministério da Educação*. Letramento em foco: linguagem nas Séries Iniciais. Campinas-SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas para o professor*. Porto Alegre-RS: Mercado aberto, 1986, p. 51-62.

LUCIO, Elizabeth Orofino. *Tecendo os fios da rede: O Programa Pró-Letramento e a tutoria da formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica*. 2010. 110p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Lucio_Elizabeth_Orofino_Dissertacao.pdf. Acesso em 11 Abr. 2013.

LUKDE, Hermengarda Alves; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Iza Cristina Prado. *Políticas de formação continuada de professores: a repercussão do programa pró-letramento no trabalho de professores de escolas públicas*. 2012. 144p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2012. Disponível em: www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivo/File/dissertizacristina.pdf. Acesso em 15 de nov. 2013.

_____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação, avaliação e trabalho docente em análise. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26, Recife: ANPAE, p. 1-13, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/IzaCristinaPradodaLuz-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em 20 de nov. 2013.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. *Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa Pró-Letramento: 2005/2009*. 2010. 218p. Tese. (Doutorado Interinstitucional em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2010; Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 2010. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/martins_lmb_do_mar.pdf. Acesso em 15 de nov. 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SED n. 2.241, de 27.03.2009. Dispõe sobre o Programa Pró-Letramento, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado Mato Grosso do Sul*. Ano XXXI, n. 7.431, de 31.03.2009, p. 3-4. Disponível em: http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO7431_31_03_2009.pdf. Acesso em: 22 Set. 2013.

- PAIVA, Edil V. de. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, Edil V. de (Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 47-66.
- SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. Reações de professoras em contextos de educação continuada. *Revista Olhar de Professor*. Ponta Grossa: UEPG, v. 2, n. 10, p. 59-79, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/684/68410205.pdf>>. Acesso em 04 Mar. 2013.
- SÃO JOSÉ, Lucimara. *Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete*. 2012. 198p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8ZKR77/dissertacao_lucimara_22_setembro.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 Set. 2013.
- SANTOS, Cibele Mendes Curto. *O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor*. 2007. 236p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2007. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M07_curtosantos.pdf>. Acesso em: 12 Set. 2013.
- SAVIANI, Demerval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados. 2008.
- SILVA, Edileuza Fernandes. As práticas pedagógicas de professores da educação básica: Entre a imitação e a criação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (Orgs.). *A Escola Mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas-SP: Papyrus, 2010, p. 61-82.
- SILVA, Ceris Salete Ribas; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formação de professores em serviço. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte-MG, v. 3, n. 13, Jan/fev, p. 30-37, 1997.
- SOARES, Magda Becker. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. Campinas-SP: autores associados, v. 23, n. 81, dez., p. 143-160, 2002.
- _____. *Linguagem e Escola*. Uma perspectiva social. São Paulo, Editora Ática, 2008.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. *Alfabetização e Letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- SOUZA, Sonia Fátima Leal. *Letramento Profissional: Trajetória dos que ensinam a ler e escrever nos três primeiros anos do Ensino Fundamental*. 2011. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Campus do Pantanal, Corumbá, 2011. Disponível em: <<http://www.cpan.ufms.br/arquivos/ppgecpan/dissertacoes/Monografia-final-Mestrado-Sonia-Fatima-Leal.pdf>>. Acesso em Acesso em: 08 Mar. 2013.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988.
- WOODS, Peter. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS SESSÕES DE OBSERVAÇÃO

1º Momento: Autorizações

1. Secretaria de Educação
2. Escola – Direção e Coordenação – Solicitação do horário das aulas e calendário escolar
3. Professores – uma da 2ª série e uma da 3ª série
4. Responsáveis/Alunos – um da 2ª série e um da 3ª série

2º Momento: Observação

1. Escola

- Espaço físico
- Quadro de funcionários
- Localização
- Clientela

2. Sala de aula

- Espaço físico
- Decoração (Cartazes, Calendário, etc.)
- Clientela
- Atividades de letramento e conteúdos ensinados, para que depois possa verificar se está de acordo com o Programa
- Observação de aspectos da valorização do letramento trazido do ambiente familiar dos alunos

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES CURSISTAS DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM

1. Série que atua em 2013:
2. Formação acadêmica:
3. Tempo que atua em sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental:
4. O que a levou a participar do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’?
5. Você identifica (lembra) qual era a proposta (objetivos) do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’? Pode dizer qual era?
6. O Programa de Formação Continuada Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’, do qual você participou, ofereceu fundamentação teórica e prática para o seu trabalho em sala de aula? Justifique.
7. Na formação continuada vivenciada por você, qual conteúdo de leitura e escrita possibilitou novas ideias para o trabalho em sala de aula? Descreva essas novas ideias.
8. A seu ver, o que o professor precisa saber para enfrentar o desafio de ensinar seus alunos a ler e escrever?
9. Como você vem desenvolvendo o trabalho de leitura e escrita na série que leciona atualmente?
10. A partir da sua participação no Programa de Formação Continuada Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’, a metodologia de suas aulas foi modificada?
11. Cite uma ou mais contribuições da Formação Continuada a partir do Programa Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’ para a sua prática pedagógica. Qual impacto o Programa causou em suas aulas e na aprendizagem dos alunos? Possibilitou o letramento?
12. Você participou de outros cursos de formação continuada sobre Letramento?
13. Espaço aberto para descrever outros pontos que considera relevante em relação à formação continuada desenvolvida no Programa Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’.

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS TUTORES DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM

1. Formação Acadêmica:
2. Tempo de serviço na educação:
3. Tempo de serviço no Programa Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’:
4. Como foi sua indicação para o trabalho como tutor no Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’?
5. Como foi sendo implantado o Programa Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’ no seu município?
6. Você recebeu alguma formação específica para atuar como tutor do Programa Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’? Qual? Qual a sua opinião sobre essa formação?
7. Você considera a formação continuada de professores das séries iniciais importante? Por quê?
8. Qual a sua opinião sobre o material utilizado no Programa Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’?
9. Você considera que o Programa Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’ tem trazido impacto para a prática pedagógica dos professores no município de Corumbá?
10. Na sua avaliação em sala de aula, o professor cursista está realmente colocando em prática o material proposto pelo programa? O programa possibilita o letramento?
11. Qual a sua opinião sobre os materiais complementares utilizados no Programa Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’ (vídeos, textos, etc)?
- 12- Ao final do curso, o professor cursista apresentou algum trabalho?
- 13- Você sabe dizer quantos professores foram atendidos de 2009 a 2012? E o número de turmas formadas no período?
- 14- Onde ocorreu o programa, na escola ou outro local?
- 15- Cabral (2010), em sua dissertação, relata que foi previsto pelo MEC/FNDE o pagamento de R\$ 100,00, durante os meses de curso, para os tutores, a título de bolsa, para aquisição e custeio de materiais. Isso aconteceu em Corumbá?
- 16-Em algum momento durante o Programa houve atividades que envolviam o relato da história da leitura na vida dos professores de Corumbá?
- 17- O programa buscou saber sobre o hábito de leitura dos cursistas locais?
- 18- Espaço aberto para descrever outros pontos que considera relevante em relação à formação continuada desenvolvida pelo Programa Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária da pesquisa intitulada ‘Impacto do Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Corumbá, MS e as possibilidades de letramento’ que vem sendo realizada pela pesquisadora Maria Inez Domingues Galeano de Figueiredo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Márcia Regina do Nascimento Sambugari junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do *Campus* do Pantanal/UFMS, nível Mestrado.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo qualquer dúvida que tiver. Caso concorde em participar da pesquisa, favor assinar ao final do documento, ficando com uma cópia para si. Caso ocorra algum problema referente à pesquisa ou deseje obter maiores informações, entre em contato com a pesquisadora pelo telefone (67) 9987-2592. Para perguntas sobre os seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187.

A finalidade desse estudo consiste em analisar o impacto do Programa ‘Pró-Letramento: ‘Alfabetização e Linguagem’ e suas possibilidades de letramento na prática pedagógica do professor. Também tem como propósito investigar a reação das professoras e dos tutores quanto ao ensino do letramento proposto no módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ do Programa Pró-Letramento. Verificar a contribuição do Pró-Letramento na visão dos tutores e das professoras. Analisar quais práticas de alfabetização e letramento são utilizadas pelas professoras em suas salas de aula.

Poderão participar desse estudo dois professores que frequentaram o Programa no período de 2009 a 2012 e ministram aulas em uma escola da rede municipal de Corumbá-MS, cuja entrada está autorizada pela Secretaria Municipal de Corumbá. Contará com observação não participante duas vezes por semana no período de quatro meses nas turmas dos dois professores que aceitaram participar do estudo. Para complemento das informações, serão realizadas entrevistas com os professores sujeitos da pesquisa, com o intuito de identificar como está ocorrendo o letramento através das atividades propostas no Pró-Letramento. A

entrevista será gravada e o que o(a) senhor(a) disser será registrado para a produção da pesquisa.

Ao concordar em participar do estudo, o seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e em hipótese alguma serão divulgados nos resultados da pesquisa. Para referência à sua fala, utilizaremos nome fictício, bem como quando nos referirmos à instituição escolar à qual pertence. Você será informado(a) periodicamente sobre o surgimento de novas informações significativas sobre o assunto da pesquisa e que modifiquem a sua vontade de continuar participando do estudo.

Encerrada a pesquisa, os resultados, que são de inteira responsabilidade da pesquisadora responsável e de sua orientadora, estarão disponíveis na biblioteca do *Campus* do Pantanal, da UFMS. Caso queira receber uma cópia em formato digital, favor indicar um endereço para o envio após a defesa pública da dissertação de mestrado.

Declaração de consentimento: Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios e sem qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do(a) Participante (em letra de forma): _____

Assinatura do(a) Participante: _____ Data: ___/___/___

Declaração da pesquisadora: Declaro que os dados pessoais coletados na pesquisa serão mantidos em sigilo e agradeço a colaboração.

Nome da Pesquisadora: Maria Inez Domingues Galeano de Figueiredo

Assinatura da Pesquisadora: _____ Data: ___/___/___

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS TUTORES



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária da pesquisa intitulada ‘Impacto do Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Corumbá, MS e as possibilidades de letramento’ que vem sendo realizada pela pesquisadora Maria Inez Domingues Galeano de Figueiredo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Márcia Regina do Nascimento Sambugari junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do *Campus* do Pantanal/UFMS, nível Mestrado.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo qualquer dúvida que tiver. Caso concorde em participar da pesquisa, favor assinar ao final do documento, ficando com uma cópia para si. Caso ocorra algum problema referente à pesquisa ou deseje obter maiores informações, entre em contato com a pesquisadora pelo telefone (67) 9987-2592. Para perguntas sobre os seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187.

A finalidade desse estudo consiste em analisar o impacto do Programa ‘Pró-Letramento: ‘Alfabetização e Linguagem’ e suas possibilidades de letramento na prática pedagógica do professor. Também tem como propósito investigar a reação das professoras e dos tutores quanto ao ensino do letramento proposto no módulo ‘Alfabetização e Linguagem’ do Programa Pró-Letramento. Verificar a contribuição do Pró-Letramento na visão dos tutores e das professoras. Analisar quais práticas de alfabetização e letramento são utilizadas pelas professoras em suas salas de aula.

Poderão participar desse estudo os professores orientadores (tutores). Contará com entrevista com os professores orientadores (tutores), com o intuito de identificar como está ocorrendo o letramento através das atividades propostas no Pró-Letramento. A entrevista será gravada e o que o(a) senhor(a) disser será registrado para a produção da pesquisa.

Ao concordar em participar do estudo, o seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e em hipótese alguma serão divulgados nos resultados da pesquisa. Para referência à sua fala, utilizaremos nome fictício, bem como quando nos referirmos à instituição escolar à qual

pertence. Você será informado(a) periodicamente do surgimento de novas informações significativas sobre o assunto da pesquisa que modifiquem a sua vontade de continuar participando do estudo.

Encerrada a pesquisa, os resultados, que são de inteira responsabilidade da pesquisadora responsável e de sua orientadora, estarão disponíveis na biblioteca do *Campus* do Pantanal, da UFMS. Caso queira receber uma cópia em formato digital, favor indicar um endereço para o envio após a defesa pública da dissertação de mestrado.

Declaração de consentimento: Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios e sem qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do(a) Participante (em letra de forma): _____

Assinatura do(a) Participante: _____ Data: __/__/__

Declaração da pesquisadora: Declaro que os dados pessoais coletados na pesquisa serão mantidos em sigilo e agradeço a colaboração.

Nome da Pesquisadora: Maria Inez Domingues Galeano de Figueiredo

Assinatura da Pesquisadora: _____ Data: __/__/__

APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CORUMBÁ-MS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A pesquisa com professores e tutores que participaram do Programa ‘Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem’ no período de 2009 a 2012 tem como finalidade coletar informações para o estudo realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do Campus do Pantanal/UFMS pela mestranda Maria Inez Domingues Galeano de Figueiredo, sob a orientação da Profª Drª Márcia Regina do Nascimento Sambugari, intitulado provisoriamente: *Impacto do Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Corumbá, MS e as possibilidades de letramento*. A pesquisa tem como objetivo analisar o impacto do programa e suas possibilidades de letramento na atuação do professor dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, solicito autorização para entrar na escola _____, onde a pesquisa será desenvolvida com a anuência da direção da Escola. Declaro, portanto, que tanto os dados pessoais dos docentes, sujeitos da pesquisa, quanto da escola serão mantidos em sigilo.

Corumbá- MS, ____ de _____ de 2013.

Maria Inez Domingues Galeano de Figueiredo

AUTORIZAÇÃO

Declaro ter conhecimento dos objetivos da presente pesquisa e autorizo a entrada de Maria Inez Domingues Galeano de Figueiredo na escola _____, para fins exclusivos da pesquisa de Mestrado do PPGE/CPAN/UFMS intitulada provisoriamente: *Impacto do Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Corumbá, MS e as possibilidades de letramento*.

Corumbá-MS _____ de _____ de 2013.

Nome: _____

Assinatura e Carimbo

APÊNDICE G – REGISTRO DAS SESSÕES DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DA PROFESSORA MARTA NA 2ª SÉRIE DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1ª SESSÃO

Turma: 2ª Série

Professora: Marta

Data: 20 de maio de 2013

Duração: 2 horas

Descrição: A professora Marta iniciou a aula com a chamada dos alunos. Ao terminar, levantou de sua mesa e posicionou-se no meio da sala. Perguntou se os alunos sabiam a música Bicho Papão, então ela cantou.

Em seguida, fixou na lousa um cartaz com os dizeres ‘Vamos achar a rima?’ e, abaixo, a música ‘Chiquita Bacana’, com letra de bastão, da qual fizeram uma leitura coletiva.

Em seguida, foi anunciado o recreio pela auxiliar de disciplina. Todos saíram.

Ao retornar, a professora usou alguns minutos para acalmar os alunos e fazer uma nova leitura. Juntos, alunos e professora leram e identificaram as rimas. No caderno, os alunos, acompanhando o que a professora escreve na lousa, colocaram a data do dia, copiaram a música e as atividades com as palavras CHIQUITA/BACANA. Na lousa foi passada a atividade e os alunos copiaram no caderno.

CHIQUITA

LETRAS:

VOGAIS:

CONSOANTES:

SÍLABAS:

BACANA

LETRAS:

VOGAIS:

CONSOANTES:

SÍLABAS:

A professora perguntou: - “*Quantas letras tem CHIQUITA?*” e contou junto com os alunos. O mesmo foi feito com a palavra BACANA.

Observou-se que alguns alunos não sabiam escrever com letra cursiva e muitas vezes a professora teve que usar o tipo imprensa.

A maioria dos alunos interessou-se pelas atividades, com exceção de uns cinco alunos que brincaram, não pegaram o caderno. Terminando essa atividade, a professora passou outra, em folha fotocopiada.

Na atividade, a professora explicou que tem dois bois, um de cara branca e outro do Piauí e um outro boi que os alunos iriam criar e fazer rima, de tarefa.

A professora falou: - “*Antes de colocarem na mochila, coloquem o nome e data de hoje e guardem a tarefa*”.

Terminou a aula.

2ª SESSÃO

Turma: 2ª Série

Professora: Marta

Data: 27 de maio de 2013

Duração: 2 horas

Descrição: A aula iniciou com a chamada. Depois a professora comentou com os alunos que na aula anterior havia recolhido a tarefa da rima do boi da cara preta, mas como nem todos haviam concluído, estava recolhendo novamente naquele momento. Os alunos estavam bastante agitados. A professora procurou chamar a atenção mostrando uma folha fotocopiada: - *“Vou entregar um texto do Projeto que estamos trabalhando de Cecília Meireles e Vinícius de Moraes”*.

A professora entregou a folha aos alunos e o recreio foi anunciado. Todos saíram.

Fiquei no pátio observando os alunos brincarem.

Terminado o recreio, de volta à sala de aula, a professora procurou acalmar os alunos e chamar a atenção para a folha que havia sido entregue.

A professora leu o título ‘A Língua do Nhem’, mostrando que logo abaixo vinha o nome da autora, Cecília Meireles. Pediu que os alunos acompanhassem a leitura, passando o dedinho sobre as palavras. Nesse momento, ela lembrou sobre as estrofes, que já haviam estudado.

Depois, a professora realizou uma leitura coletiva. Terminando, pediu que, no caderno de gramática, copiassem a última estrofe, que não estava na folha, e que deixassem uma folha do caderno em branco, para colar a folha que entregou. Ela lembrou: - *“Com letra maiúscula no início”*:

Ficou todo contente
Pois mal a boca abria
Tudo lhe respondia:
Nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

A professora pediu que copiassem com letra de imprensa, mas deu para observar que alguns alunos já sabiam fazer a letra cursiva. A maioria copiou com cursiva. A sala estava mais calma. Até o aluno especial que estava sempre andando pela sala e saindo sem que a professora visse participou em alguns momentos.

No momento que os alunos estavam copiando da lousa, a professora passou colando a folha com as atividades no caderno.

Observei duas alunas tirarem o dicionário da mochila, o que mostrou a sua utilização. Alguns alunos vieram até a carteira onde eu estava para olhar o meu caderno e ver o que eu estava fazendo.

A professora começou a fazer a atividade junto com os alunos. Leu a primeira estrofe, de onde tiraram palavras escritas com nh, como proposto na primeira atividade.

Ao encontrarem a palavra, os alunos falavam e a professora escrevia na lousa.

Depois, a professora leu a segunda estrofe e os alunos falavam para ela, que escrevia na lousa. O mesmo aconteceu com a 3ª estrofe.

Um aluno apontou para a palavra cachorro. A professora explicou que era com ch, e não com nh.

Na quarta estrofe, apareceu a palavra campanhinha e a professora aproveitou para explicar que ela entrava por ser antiga e escrever com nh, mas que o som era diferente.

Na atividade 3, a professora pediu palavras no diminutivo. Explicou, utilizando a palavra velha = velhinha, e que as palavras sozinhas e vizinhas terminavam em inha, mas não estavam no diminutivo. A escrita delas era assim, as palavras galinha e cozinha também. Em seguida mostrou a palavra gatinho, diminutivo de gato.

A professora deu um tempo para os alunos terminarem a atividade.

Terminado o tempo, a professora leu a quarta atividade. Os alunos deveriam colocar em ordem alfabética as palavras encontradas na atividade 2.

Nesse momento, os alunos foram chamados para pegar laranjas para levarem para casa. Quando voltaram, uns traziam uma, e outros duas laranjas. Ficaram muito agitados, brigaram, não guardavam na mochila. Foi difícil para professora conseguir que voltassem à atividade.

A professora chamou a atenção para a lousa, e assim começaram a fazer juntos.

Alguns não conseguiram se concentrar, conversavam sobre outras coisas. A professora passou pelas carteiras para ver se estavam acompanhando, para ver a ordem alfabética. Então, junto com os alunos, utilizaram o alfabeto que estava pintado em cima da lousa. A todo momento era preciso chamar a atenção de algum aluno, até que a aula chegou ao final e a professora passou a tarefa.

3ª SESSÃO

Turma: 2ª Série

Professora: Marta

Data: 03 de junho de 2013

Duração: 2 horas

Descrição: Hoje a professora fez a chamada antes do recreio e escreveu na lousa o cabeçalho e a palavra ‘Ditado’. Começou o recreio e todos saíram.

Ao retornarem, os alunos entraram bastante agitados. Na hora de fazer a atividade, dois alunos haviam perdido o lápis nas primeiras aulas e tiveram que emprestar.

A professora conseguiu chamar a atenção dos alunos para a atividade ‘Ditado’. Foram ditadas dez palavras: 1-nove 2-vela 3-boneca 4-janela 5-canoa 6- novela 7- neve 8- vaca 9- navio 10-cana.

Observei que um aluno não sabia escrever as palavras ditadas. Ele foi até a mesa da professora pedir ajuda. Esse aluno não conseguiu fazer o ditado.

Terminando de ditar, a professora disse: - *“Vou entregar para vocês uma folha com atividades e, enquanto vocês fazem, eu vou corrigir o ditado”*.

Após entregar a folha a todos, a professora pediu que colocassem nome, data e nome da professora. A atividade era sobre o Projeto que estava sendo desenvolvido. Texto: ‘Ciranda’, de Cecília Meireles.

A professora leu e os alunos acompanharam com os olhos. Depois leram junto com a professora.

A professora cantou a poesia e, no final, lembrou sobre as estrofes. Fizeram juntos a leitura, para conferir as palavras que rimavam, e sublinharam no texto. Em cada estrofe havia duas rimas que as crianças descobriam e falavam, e a professora escrevia na lousa. Em seguida, ela passou nas carteiras, olhando se todos estavam marcando na folha.

Observei que alguns alunos não escreviam com a letra cursiva, utilizam a letra bastão.

Terminada a atividade, os alunos procuraram no texto palavras com R, com o mesmo som de ciranda= ra/re/ri/ro/ru.

Juntos leram novamente o texto e retiraram cinco palavras, agora palavras com R, com o mesmo som de borboleta= ar/er/ir/or/ur. Eles encontram oito palavras.

Na atividade seguinte, os alunos tiveram que encontrar palavras com o som igual da palavra praia.

A professora elucidou: - *“Quando pronunciamos, a língua treme”*.

Eles encontraram duas palavras. Terminada essa atividade, a seguinte pedia que os alunos fossem criativos e procurassem mais palavras com R com o mesmo som da palavra rosa= ra/re/ri/ro/ru, no início da palavra.

A professora solicitou: - *“Preciso que vocês falem três palavras com o mesmo som de rosa. Não precisa estar no texto”*.

Várias palavras foram ditas pelos alunos. Na lousa, a professora escreveu nove palavras. que os alunos copiaram na folha.

Findo o tempo para que todos pudessem concluir a atividade, a professora orientou: - *“Agora vamos pegar o caderno onde fizemos o ditado. Abaixo vocês vão colocar a última atividade escrita na folha. Coloquem assim no caderno: Texto Ciranda”*.

E continuou dizendo: - *“A primeira atividade que fizemos foi separar as palavras que rimam, agora vamos fazer frases com elas”*.

As frases foram sendo feitas coletivamente e a professora escrevendo na lousa.

A aula terminou com a professora passando nas carteiras, corrigindo o ditado e checando se as atividades haviam sido feitas.

4ª SESSÃO

Turma: 2ª Série

Professora: Marta

Data: 10 de junho de 2013

Duração: 2 horas

Descrição: Ao entrar na sala, a professora fez a chamada de rotina.

A professora entregou aos alunos uma folha para fazerem individualmente, como forma de avaliar a aprendizagem. Eles preencheram com a data, o mês e o nome.

Chegou a hora do recreio e todos os alunos saíram.

No retorno, eles entraram em fila e sentaram em seus lugares para iniciarem a avaliação, que tinha como título: ‘Disciplina: Gramática e Produção de Texto e Leitura’.

Antes, a professora conversou com todos sobre o comportamento na caminhada que fizeram entre o pátio, onde fazem a fila, e a chegada até a porta da sala, pois saíram correndo e começaram a empurrar a porta, correndo o risco de se machucarem.

Acalmada a turma, a atenção voltou-se para a avaliação. As atividades estavam bem interessantes.

A professora fez a leitura de toda a avaliação, explicou o que deviam fazer e alertou: - *“Não é para conversar nem olhar a atividade do colega”*.

Durante a leitura, a professora falou para os alunos usarem o lápis, que não era para falar as respostas. Ela lia atividade por atividade e os alunos faziam.

A primeira atividade propunha que os alunos lessem uma tirinha da Turma da Mônica e marcassem com X a resposta correta.

A segunda atividade trabalhou a parlenda ‘Pé de Cachimbo’, onde os alunos deviam encontrar as palavras que rimavam.

A terceira atividade pedia que circulassem as palavras com acento agudo e marcassem um X nas com til.

A quarta e quinta atividades utilizavam uma tirinha da Turma da Mônica, onde os alunos marcavam qual palavra o Cebolinha estava gritando. Aqui estava-se trabalhando o sinal de exclamação. Explicou: - *“Tem um ponto que usamos quando perguntamos, outro quando sentimos algo e outro quando terminamos uma frase. Qual o Cebolinha usou?”*

A sexta atividade pedia para que os alunos escrevessem os nomes das figuras.

O número 7 era para eles ligarem as figuras aos seus respectivos nomes.

O número 8 apresentava a figura de um coração e quatro palavras para que os alunos marcassem a rima.

A avaliação seguiu tranquilamente. Alguns alunos, que não haviam prestado atenção na leitura, ficavam perdidos. Terminada a avaliação, a professora recolheu os papéis de todos.

Nesse momento, a sala ficou agitada. Alguns alunos foram beber água no frigobar da sala; outros conversavam e brincavam.

A professora recolheu a atividade da tarefa e pediu que pegassem o caderno, porque iria passar atividade na lousa.

Na lousa, a professora colocou o cabeçalho e informou que ia passar com a letra de bastão para que os alunos que não sabiam copiar com a cursiva pudessem ir mais rápido. Então escreveu:

1) CORRIJA A FRASE, COLOCANDO BARRA COLORIDA PARA DAR ESPAÇAMENTO CORRETO.

A professora explicou sobre o espaço entre as palavras, pois se escrever ‘tudo grudado’ não dá para ler.

- a) EUQUERIASERAROSA.
- b) EVIVENDONUMJARDIM

Primeiro, usando o lápis de cor, os alunos separaram as palavras e, logo em baixo, escreveram novamente com letra cursiva, separando corretamente.

A aula encerrou-se e todos foram embora.

5ª SESSÃO

Turma: 2ª Série

Professora: Marta

Data: 12 de junho de 2013

Duração: 2 horas

Descrição: A professora entregou uma folha com atividades para tarefa: - *“Coloquem o nome de vocês e a série para guardarem na mochila. A data vocês vão colocar quando forem fazer. Enquanto isso, eu vou fazer a chamada”*.

A sala estava bem agitada, o que fez a professora interromper por duas vezes para chamar a atenção dos alunos. A atividade de tarefa tinha como título: ‘Compreendendo a escrita’:

AGORA É A SUA VEZ! TROQUE A PRIMEIRA LETRA DAS PALAVRAS **GATO** E **BALA** PELAS LETRAS QUE ESTÃO NOS QUADROS E DESCUBRA NOVAS PALAVRAS. CONVERSE COM SEU PROFESSOR E SEUS COLEGAS SOBRE O SIGNIFICADO DE CADA PALAVRA QUE VOCÊ FORMOU:

GATO

Letras: P, R, F, J, M

BALA

Letras: F, R, T, S, M

Após a chamada, os alunos receberam outra folha, com as atividades para serem desenvolvidas em sala. A professora perguntou: - *“Quem recebeu a folha vai fazer o quê?”*

Os alunos responderam: *“Colocar nome e data”*.

A professora escreveu na lousa o nome da escola e a data em letra tipo bastão e disse que era para os alunos que não sabiam escrever com letra cursiva.

Terminada essa parte, a professora, à frente da sala, iniciou a atividade com os alunos, dizendo: - *“Você trabalharam com a professora Silvia (nome fictício) a música: Glu, glu, glu, abram alas para o peru”*.

Os alunos cantaram junto com a professora. Então, a professora perguntou: - *“Vocês conhecem um peru?”*

Os alunos responderam que sim, falaram das penas de cores cinza e preta.

Em seguida, a professora perguntou: - *“Já ouviram falar do pavão?”*.

Os alunos responderam que sim, que tem as penas coloridas, e quando abre a calda parece um leque e que o peru também abre, mas as penas não são coloridas.

O título da atividade era ‘Compreendendo nossa Língua’. A primeira atividade pedia que os alunos procurassem no texto o nome de três aves e escrevessem separando em sílabas.

Os alunos falavam e a professora escrevia na lousa: - *“Estou passando com letra de forma para quem não sabe a cursiva, quem sabe, faz com cursiva”*.

PE-RU,

PA-VÃO,

TI-CO-TI-CO

A atividade número 2 pedia que os alunos retirassem do texto todos os substantivos comuns.

Nesse momento, a auxiliar de disciplina abriu a porta e chamou os alunos que haviam levado autorização para tirar foto. A metade da sala saiu e a atividade foi interrompida por alguns minutos.

Com os alunos que ficaram, a professora explicou: - *“No texto aparece o nome do peru, do pavão e do tico-tico?”*

Os alunos responderam que não.

A professora continuou: - *“Se aparecesse seria nome próprio. E na atividade está pedindo substantivo comum, o que é igual para todos”*. A professora deu um exemplo: - *“Se eu chegar aqui na sala e falar meninas, todas vão olhar. Se eu falar Hilma (fictício), somente ela vai olhar”*.

Um aluno questionou: - *“Mas aqui tem mais de uma Hilma”*.

Então, a professora respondeu ao aluno: *“É para isso que serve o sobrenome”*.

Os nomes comuns que aparecem: PERU, PAVÃO, RODA, TICO-TICO.

Os alunos que saíram para tirar foto retornaram aos poucos, agitando a sala. Mas a Professora conseguiu passar para a atividade número 3, que era para circular os dígrafos.

Quando começaram a fazer a número 4, que era para separar em sílabas as palavras, fizeram a palavra dança. Quando foram fazer a palavra passarinho, os alunos falaram pa. Então a professora começou a explicar que, quando aparecem duas letras iguais, uma fica em uma sílaba e a outra fica na seguinte.

Os alunos foram chamados para pegar a merenda. A professora parou a atividade e organizou as filas de meninas e meninos.

Terminou o tempo da aula de Português e a atividade ficou para a aula seguinte.

6ª SESSÃO

Turma: 2ª Série

Professora: Marta

Data: 17 de junho de 2013

Duração: 2 horas

Descrição: Compareceram apenas 16 alunos, pois o dia estava chuvoso.

Após o recreio, como de costume, os alunos se reuniram no pátio onde fazem fila, e reunidos cantaram as músicas: ‘A Casa’ e ‘O Pato’, de Toquinho e Vinícius.

Na sala de aula, a professora fez a chamada e em seguida passou atividades na lousa.

A primeira atividade tinha o seguinte enunciado:

1) Escreva o nome dos desenhos:

A professora desenhou na lousa uma lâmpada, tinta, dente, ponte, empada, pombo, tambor, tampa e onça.

Os alunos desenharam em seus cadernos e escreveram o nome do desenho.

A professora deu um tempo para os alunos copiarem e em seguida se posicionou à frente da lousa e explicou: - “*Antes de fazer as atividades, temos que recordar: antes das letras P e B usamos a letra M*”. Então escreveu na lousa:

P e B = M.

E continuou falando: - “*Para as outras letras do alfabeto usamos a letra N*”. E escreveu na lousa:

A,B,C,D,E,F,... = N.

Após a explicação a professora começou a fazer a atividade com os alunos e, a cada palavra, perguntava se iria usar M ou N.

Terminada a primeira atividade, a professora passou a segunda atividade na lousa:

Separe e classifique as sílabas:

- a) montanha=
- b) fim=
- c) limpo=
- d) jumento=

A professora interveio, dizendo: - “*Lembram quando tem uma sílaba= monossílaba; duas sílabas= dissílaba; três sílabas= trissílaba; quatro ou mais= polissílaba*”.

Em seguida a professora fez a primeira palavra com os alunos.

A terceira atividade que passou na lousa foi a seguinte:

Forme frase sobre a cena: Com o desenho de dois índios dentro de uma canoa no meio do rio e um jacaré perto.

Antes de fazerem essa atividade, a professora cantou junto com os alunos a Música do ‘Indiozinho: Um, dois, três indiozinhos quatro num pequeno bote...’

Em seguida os alunos começaram a criar frases como:

- “O jacaré com medo dos índios”.
- “Os índios bateram com o remo na cabeça do jacaré”.

A professora sentou-se à sua mesa. À medida que terminavam as atividades, os alunos levavam para a professora corrigir.

A professora verificou se eles haviam feito a tarefa. Os alunos, à medida que iam terminando, recebiam uma caixinha amarela, contendo algumas cartas com figuras: ‘Trinca Mágica’.

Na caixinha estava escrito que era um material fornecido pelo Centro de Estudo em Educação e Linguagem (CEEL), Universidade Federal de Pernambuco, Ministério da Educação FNDE, Governo Federal.

Observei que cada grupo utilizou o jogo de forma diferente. Um grupo enfileirou as cartas formando frases; em outro grupo, um aluno mostrou uma carta e os outros formaram frases; outro formou grupos de figuras que começavam com a mesma letra.

A professora interveio, dizendo que podia ser o começo ou o final igual.

Os alunos mostraram interesse pelo jogo.

7ª SESSÃO

Turma: 2ª Série

Professora: Marta

Data: 19 de junho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: A aula iniciou com a chamada. Hoje a professora utilizou o texto: Pensamento Surpreendente. O texto estava escrito em uma folha parda com letras de imprensa.

Quando eu nasci, era preto.
Quando cresci, era preto,
Quando pego sol, fico preto.
Quando sinto frio, continuo preto,
Quando estou assustado, também fico preto,
Quando estou doente, preto,
E quando eu morrer, continuarei preto!
E você, cara branco.
Quando nasce, você é rosa.
Quando cresce, você é branco.
Quando você pega sol, fica vermelho,
Quando sente frio, fica roxo,
Quando você se assusta, fica amarelo,
Quando está doente, fica verde,
Quando morrer, você ficará cinzento.
E você vem me chamar de homem de cor?
Escrito por uma criança africana.

A professora fez a leitura do texto, depois coletivamente. Conversou sobre as cores da pele, branca e preta, devido a uma situação ocorrida na sala. Com o texto, aproveitou para estudar palavras com N.

A professora passou na lousa a atividade:

Copie do texto Pensamento surpreendente as palavras com N seguidas de consoante.

A professora esperou um tempo e fez algumas palavras junto dos alunos, na lousa, entre elas: pensamento, surpreendente, quando, sinto, contínuo.

Terminando, a professora sentou-se à sua mesa e os alunos levaram até ela o caderno para a correção.

Em sala, alguns alunos se aglomeraram na frente do texto fixado na lousa, sentados no chão. Outros se aglomeraram em volta da mesa da professora; alguns permaneceram em suas carteiras. Ao aparecerem dúvidas, a professora ia até o texto e mostrava para os alunos o que já haviam feito e o que deveriam continuar fazendo.

Observei que alguns alunos ficaram dispersos, mas a maioria procurou fazer a atividade, mostrou interesse.

Faltando cinco minutos para as nove horas da manhã, os alunos foram chamados para pegar a merenda. A aula encerrou-se para a troca de professor.

8ª SESSÃO

Turma: 2ª Série

Professora: Marta

Data: 24 de junho de 2013

Duração: 2 horas

Descrição: Ao entrar na sala, percebi que faltavam alguns alunos. Como o dia amanheceu frio, compareceram 18 alunos do total de 27 matriculados.

A professora mostrou aos alunos dois círculos de isopor decorados com figuras e texto. Então ela explicou que, no final de semana, comprou pizza. O isopor veio como proteção e ela teve a ideia de utilizá-lo para colar os textos já trabalhados e colar na porta das salas de aula para que os alunos lessem quando estivessem no recreio.

A professora disse: -“*Hoje vamos trabalhar outro texto de Vinícius de Moraes*”.

Os alunos foram chamados para o recreio.

Após o recreio, os alunos se reuniram no pátio para uma acolhida. Cantaram músicas relacionadas ao projeto, como ‘A Casa’ e ‘O Pato’, de Toquinho e Vinícius.

Ao entrarem em sala, a professora afixou na lousa um cartaz, com o texto e uma ilustração de um gato e um pássaro.

O Gato (Vinícius de Moraes)

Com um lindo salto
 Lesto e seguro
 O gato passa
 Do chão ao muro
 Logo mudando
 De opinião
 Passa de novo
 Do muro ao chão
 E pega, corre
 Bem de mansinho
 Atrás de um pobre
 De um passarinho
 Súbito, para
 Como assombrado
 Depois dispara
 Pula de lado
 E quando tudo
 Se lhe fadiga
 Toma seu banho
 Passando a língua
 Pela barriga.

A professora fez a leitura do texto e depois os alunos fizeram coletivamente. Então ela perguntou: - *“Tem alguma coisa a ver o desenho do gato com o passarinho?”*

Os alunos falaram que o gato queria comer o passarinho. Um aluno disse que gato come ração.

Então a professora interferiu, dizendo que há gatos que são criados comendo ração, enquanto outros vivem na rua e comem outros animais pequenos.

Voltando para o texto: - *“O texto fala do gato e do passarinho, das suas características, como dormem. O texto não tem parágrafo. A sua estrutura é diferente, mas passa informação”*.

Ao ler a última parte do banho do gato, a professora perguntou: - *“Gato gosta de água? Quando ele toma banho ele se lambe”*.

Um aluno comentou que o gato dele toma banho e que já se acostumou.

A professora aproveitou o momento e contou a história de uma menina que deu banho no gato. No final, torceu-o para secar, e o gato morreu.

Após explorar o texto, a professora pediu que os alunos pegassem o caderno para passar atividades relacionadas com o texto, informando que a primeira atividade seria tarefa e que eles usariam o dicionário para procurar algumas palavras.

Mesmo tendo poucos alunos, a sala estava agitada. Alguns alunos não se concentravam nas atividades, não copiavam, e conversavam sobre outras coisas.

Na lousa, a professora registrou: “Corumbá, 24 de junho de 2013”. Ao terminar, virou-se para os alunos e perguntou que dia estavam comemorando. Os alunos responderam ‘São João’.

A professora explicou que ele era um santo considerado casamenteiro e que na cidade de Corumbá há a tradição de fazer um andor com a imagem de São João e levar até o rio da cidade para dar banho. No caminho as moças que querem casar passam embaixo de sete andores para pedir um noivo.

Os alunos contaram que foram ao porto, onde acontece o banho do santo, e viram. Acabado o comentário, a professora pediu que pulassem uma linha e escrevessem ‘Tarefa’.

A primeira atividade era: ‘Pesquise no dicionário o significado das palavras: a) lesto; b) súbito; c) fadiga’. A professora esclareceu: - “*Enquanto vocês copiam, eu vou fazer a chamada*”. Após a chamada, passou na lousa a segunda atividade: ‘Copie as palavras do texto com n antes de consoante, colocando-as em ordem alfabética’.

A professora explicou a atividade e lembrou a aula anterior, quando haviam visto o uso de M antes de P e B e N antes das demais consoantes. Em conjunto, os alunos e a professora procuraram as palavras utilizando o alfabeto pintado, localizado acima lousa.

Terminadas as atividades, a professora deu um tempo para que todos copiassem e passou a terceira atividade: ‘Passe para o feminino’.

Escreveu o item: a) O gato salta, corre, pula sem fadiga. Então, a professora perguntou: - “*Temos a frase no masculino, vamos ler o que o gato faz, agora, se eu for falar da mulher do gato*”. Juntos, os alunos fizeram e a professora passou na lousa o item: b) O gato foge do cão. Após escrever, perguntou: - “*Na segunda frase tem dois animais para trocar*”. Passou na lousa o item: c) O gato de mansinho pega o rato. Os alunos rapidamente fizeram a última frase.

A aula terminou, hora de ir embora para casa.

9ª SESSÃO

Turma: 2ª Série

Professora: Marta

Data: 26 de junho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: Ao entrar em sala, a professora fez a chamada. Havia 17 alunos, devido ao clima chuvoso e frio. Em seguida, a professora passou colando no caderno dos alunos a poesia ‘O

Gato’, de Vinícius de Moraes, que havia sido trabalhada na aula anterior no cartaz afixado na lousa.

A professora falou para os alunos: - *“Na aula passada foi pedido para pesquisarem três palavras. Quem fez?”* Alguns alunos levantam a mão.

A professora saiu olhando nas carteiras e constatou que apenas cinco alunos haviam feito. Voltando à poesia que agora estava no caderno, os alunos leram junto com a professora.

A professora passou na lousa:

Corumbá, 26 de junho de 2013

Adjetivos – são características dadas a objetos ou seres.

No caso do gato da figura no texto, temos:

	branco
Gato	peludo
	amigo

Atividades:

1) No texto, que adjetivos (características) do gato podemos encontrar? Pinte-as.

A professora propôs: - *“Vamos procurar as qualidades, características do gato. E faz junto com os alunos”*.

2) Escreva uma frase para o desenho apresentado no texto.

A professora questionou: - *“O gato e o passarinho estão onde? Vamos fazer uma frase do gato com o passarinho. Observem o desenho e escrevam”*.

Enquanto os alunos copiavam e faziam, a professora passou olhando o caderno e perguntou: - *“Fizeram a frase?”* Os alunos falaram a frase: ‘O gato e o passarinho estão na janela’. ‘O gato e o passarinho são amigos’.

Terminada a atividade, os alunos foram chamados para pegar a merenda. Em seguida veio o recreio.

10ª SESSÃO

Turma: 2ª Série

Professora: Marta

Data: 01 de julho de 2013

Duração: 2 horas

Descrição: O dia amanheceu chuvoso e frio. Estiveram presentes oito alunos.

As atividades de hoje estavam relacionadas com a poesia ‘O Gato’, de Vinícius de Moraes.

Os alunos receberam uma folha com as atividades e utilizaram a poesia que estava colada no caderno.

- 1) Copie do texto “O gato” palavras com: SS, RR, NH, CH.
 2) Complete as palavras com M ou N:
 muda__do asso__brado qua__do jardi__
 li__gua ta__bé__ cira__da bra__co
 ca__po ta__bor bo__ba
 3) Separe as sílabas das seguintes palavras:
 chãõ= passarinho= mansinho= corre= lindo=

Como havia poucos alunos, a professora passou auxiliando nas carteiras.

Quem terminava recebia uma caixa com jogos. Loto–Leitura, com 130 peças em Madeira Prensada (MDF). Cada quadrinho tem três partes, um com a figura, outro com a primeira letra e outro com as palavras. Os alunos tinham que encaixar como um quebra-cabeça. Vencia quem montava mais conjuntos.

Os alunos mostraram interesse pelo jogo.

A aula terminou.

11ª SESSÃO

Turma: 2ª Série

Professora: Marta

Data: 03 de julho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: A Professora entrou em sala. Após dizer bom, dia sentou-se à sua mesa e fez a chamada. Estavam presentes 23 alunos. Pediu que os alunos pegassem o caderno de gramática e disse: - “*Vamos colocar a data. Em que mês nós estamos?*” Os alunos responderam julho.

Na lousa, a professora escreveu:

CORUMBÁ, 03-07-2013.

NOME:

A professora falou: - *Vamos dar continuidade à atividade da poesia ‘O Gato’, que não terminamos”.*

CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE “O GATO”

3) Passe para o plural.

- a) O gato é mansinho.
- b) O passarinho é esperto.
- c) O gato caça passarinho.

4) Pontue as frases com (!) (?)

- a) De quem é o gatinho ()
- b) Como você vai passarinho ()
- d) Ui, que susto ()
- e) Como estou com medo ()

- f) Que passarinho gostoso ()
- g) Quem comeu o passarinho ()
- h) Como estou contente ()

Ao terminar de passar na lousa, a professora pediu atenção. Explicou na lousa o que era para ser feito, sobre plural e singular. Fez a atividade juntamente com os alunos.

Na atividade 4, a professora perguntou: – “*Qual é esse sinal de pontuação?*” Os alunos responderam exclamação e interrogação. Leram as frases juntos.

Observei que todos os alunos participaram. Há uma diversidade na sala de aula: alunos que participam, mas não copiam; alunos que copiam e não participam; alunos que não fazem as atividades, pois ficam a aula inteira fazendo outras atividades.

Os alunos foram chamados para pegar a merenda. A atividade foi interrompida. Ao voltar, comeram em sala e depois foram chamados para o recreio.

A aula terminou e alguns alunos não terminaram de copiar. Após o recreio, entrou outra professora para ministrar outra disciplina.

12ª SESSÃO

Turma: 2ª Série

Professora: Marta

Data: 24 de julho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: O dia amanheceu muito frio; compareceram oito alunos. As turmas foram reunidas em uma só sala. Cada turma ficou reunida com a professora da disciplina do horário. No momento da observação, estavam realizando atividades com jogos que foram enviados pelo MEC para auxiliar as professora no ensino das palavras.

Jogo: MAIS UMA – Possui uma cartela grande, com uma trilha, onde está escrito: Saída e Chegada. Os alunos jogam um dado com números. A quantidade que ficar para cima, o aluno deve percorrer e marcar com um pino o quadro onde parar. No quadro está escrita uma palavra que ele deve procurar em pequenos retângulos, faltando uma letra, que ele deve procurar e completar. Se acertar, fica com a cartelinha para ele. Ganha quem chegar primeiro ao final e tiver o maior número de palavras formadas. Observou-se interesse de todos os alunos, além de cooperação. Apesar de estarem competindo, um auxiliava o outro e aprendiam juntos. Esgotado o jogo, os alunos passaram para outro.

Jogo: TROCA LETRAS – O jogo contém um tapete com quadrinhos. No primeiro, os alunos encaixam figuras; ao lado das figuras, encaixam as letras que formam o nome da

figura. A professora interferia, fazendo perguntas: - *“Quantas letras tem a palavra?”* - *“Com qual letra inicia a palavra?”*

Jogo: BINGO DOS SONS INICIAIS - o jogo é composto de uma cartela com figuras e pequenos quadradinhos com palavras, tendo a primeira sílaba destacada. O aluno lê a palavra e vê se tem em sua cartela ou de um colega a sílaba inicial. Caso tenha, coloca em cima da figura. Ganha quem preencher primeiro toda a cartela.

Durante os jogos os alunos ficaram atentos e participativos.

Cerca de dez minutos antes de terminar a aula, os alunos foram chamados para pegar a merenda. Logo em seguida, saíram para o recreio.

13ª SESSÃO

Turma: 2ª Série

Professora: Marta

Data: 29 de julho de 2013

Duração: 2 horas

Descrição: A professora conversou com os alunos sobre as férias: - *“Nas férias vocês brincaram bastante? Quais as brincadeiras preferidas das férias?”*

Os alunos responderam: pular corda, jogar bolita, soltar pipa, viajar, estudar, ler livro, assistir à TV.

Eles conversaram um pouco sobre as férias.

Depois a professora apresentou o programa: - *“No terceiro bimestre nós vamos trabalhar um escritor e uma artista plástica de Mato Grosso do Sul, Manoel de Barros e Izulina Xavier”*.

Ela explicou que Izulina Xavier trabalha com as mãos, fazendo esculturas. Uma delas é a que vemos no morro perto da escola, o Cristo Rei do Pantanal. A Via Sacra fica localizada na subida do morro. Na casa dela também há obras esculpidas por ela.

A professora anunciou que posteriormente eles iriam visitar a casa dela, mas que primeiramente mandaria um bilhete para os pais autorizarem.

Passando ao tema: - *“Hoje nós vamos começar com uma poesia de Manoel de Barros”*.

Os alunos foram chamados para o recreio com a duração de 15 minutos.

Ao retornar do recreio, os alunos vieram correndo, entraram na sala se empurrando. A professora pediu que voltassem ao pátio para fazer novamente a fila. Voltaram caminhando, e foi mais fácil retomar a atividade.

A professora reiniciou as atividades, comentando com os alunos que Manoel de Barros viveu bastante na fazenda. Escreve sobre tudo o que viveu, como sobre a infância, por exemplo. Leu coletivamente o poema:

“Campeonato”
 A criança brinca imaginando
 Às vezes não precisa de brinquedos
 Criança tem muita imaginação
 Campeonato de Urina
 As meninas não podiam participar
 As meninas sondavam por curiosidade ou inveja
 Os meninos levam a sério a competição
 O campeonato só não era melhor que fórmula 1
 Porque não tem patrocinador
 No campeonato de Urina ninguém recebe nada.

Após a leitura, a professora disse que estava lendo uma matriz. Perguntou aos alunos se sabiam o que era uma matriz. Explicou que era o que fazemos primeiro, e que também é colocado como nome da primeira igreja de uma cidade. Explicou onde estava localizada a igreja Matriz de Corumbá.

Voltando à poesia, ela perguntou aos alunos - *“Os meninos da poesia, o que faziam?”*

Os alunos responderam: - *“Campeonato de urina”*.

A professora explicou que era o mesmo que fazer xixi. Então questionou: - *“E as meninas, por que não podiam participar?”*

A professora falou dos vários nomes que se dá ao pênis dos meninos. Chegaram à conclusão de que era porque meninas não têm pênis, e não conseguem fazer xixi a distância.

A professora também falou que a poesia falava sobre patrocinador. As marcas que vêm escritas nos carros de Fórmula 1 é que pagam o salário dos pilotos e da equipe.

Esgotado o assunto, a professora pediu que os alunos pegassem o caderno de gramática e passou na lousa:

Escola Municipal

Corumbá, 29-07-2013

X (código utilizado pela professora para pular 1 linha no caderno)

Pão, pão... Queijo, queijo

(Ciça)

X

A professora explicou a diferença entre j, g, q e continuou escrevendo na lousa:

- Pão mole logo se engole

O pão torrado é salgado,

O pão duro eu não aturo,

O pão de forma é de Norma,

O pão francês é de Inês,

O pão quente é do Vicente,

O pão de bico é do Chico
 - Mas eu só quero pão de queijo
 E quem me der ganha um beijo.

X

- 1) Sublinhe as palavras com letra maiúscula.
- 2) Escreva as palavras sublinhadas. Coloque em ordem alfabética.

Enquanto alguns alunos copiavam, a professora chamava outros para fazer a leitura em sala de aula.

A aula terminou e todos se organizaram para ir para casa.

14ª SESSÃO

Turma: 2ª Série

Professora: Marta

Data: 31 de julho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: Foi feita a chamada. A sala estava completa.

A professora iniciou: - *“Hoje vou ler um texto pequeno de Manoel de Barros para vocês verem que a imaginação dele é imensa”*. Então ela fez a leitura:

O cachorro vira lata
 Queria entrar dentro do inseto
 Mas a lata não deu inteira dentro do inseto
 O rabo ficou de fora.

Em seguida, teceu o comentário: - *“Isso tudo é na imaginação de Manoel de Barros”*.

A professora comentou sobre as raças de cachorro. Explicou que o autor brincou com a lata do cachorro e questionou os alunos: - *“Qual o tamanho do inseto? Como vai caber um cachorro no inseto?”*

Os alunos responderam, mostrando interesse.

A professora pediu que os alunos pegassem o caderno e começou a passar a atividade na lousa:

Escola Municipal
 Corumbá, 31-07-2013
 A gaita do galo
 X
 A folgada da galinha
 Enganou o galo cantor
 Escondeu a sua gaita
 Bem debaixo do tambor
 Canta o ga-lo-lo

Só no gogó-gó-gó
Sem sua gaita-ta
Cocoricó-có-có
(Melodia: Seu Juca)

Os alunos estavam bastante agitados. A maioria copiou somente o cabeçalho. Conversavam, brincavam, não prestavam atenção.

A professora passou nas carteiras olhando os cadernos para ver se estavam copiando.

Alguns não haviam copiado nem a atividade da aula anterior.

O caderno estava sempre incompleto.

A professora voltou a passar na lousa a seguinte atividade:

1) Pesquise, recorte e cole palavras que tenham: ga, go, gu – gue, gui.

Quando foi passar o número 2, os alunos foram chamados para a merenda. Em seguida veio o recreio e a aula terminou.

APÊNDICE H – REGISTRO DAS SESSÕES DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DA PROFESSORA VERA NA 3ª SÉRIE DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 15 de maio de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: A Coordenadora apresentou-me para os alunos. Logo após, foi feita a chamada pela professora.

Nesse dia procurei observar o espaço físico da sala. Constatei que os alunos são calmos.

O conteúdo do dia eram os Termos da Adição. A professora passou na lousa e em seguida, quando os alunos terminaram de copiar no caderno, aconteceu uma leitura coletiva. No enunciado da atividade, estava escrito: ‘Para ler e estudar’.

A leitura de todos os exercícios foi feita com a professora e os alunos.

Enquanto as atividades eram realizadas pelos alunos, a professora passava nas carteiras, dando visto na tarefa da aula anterior, marcando onde o aluno havia errado, para que ele corrigisse.

Alguns alunos apresentaram dúvidas da escrita do número sessenta, se era com s ou c. Isso mostrou a utilização da alfabetização e linguagem na Matemática.

Quando a professora passou pela carteira olhando os cadernos, os alunos se movimentavam, mas a sala ficou organizada.

2ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 17 de maio de 2013- Não consegui fazer a observação, pois os alunos foram dispensados. Então a sessão foi realizada no dia 20 de maio de 2013.

Duração: 1 hora

Descrição: A aula iniciou com a chamada. Em seguida, a professora pediu aos alunos que pegassem o caderno de Matemática e passou na lousa, primeiramente, o cabeçalho, com o nome da escola e data e, em seguida, ‘Para ler e estudar! O conteúdo dúzia e meia dúzia’.

Os alunos mostraram interesse e copiaram as atividades. Na atividade aparece “Leia!”, o que mostra a linguagem dentro da Matemática.

A professora disse: - “*Nós vamos estudar dúzia e meia dúzia. Vocês sabem o que compramos por dúzia?*”

Os alunos responderam citando alguns produtos que eram comprados por dúzia como rosa, lápis de cor, botão.

A professora informou que nos supermercados compramos por quilo, mas na feira ainda compramos por dúzia ou por quilo. Sempre havia a intervenção da professora durante as atividades.

Ela explicou sobre a meia dúzia, e deu tempo para que todos copiassem. Enquanto isso, a professora circulava pela sala, para verificar se realmente estavam copiando.

A aula transcorreu calmamente. Observou-se que os alunos sabiam ler e escrever e conheciam os códigos alfabéticos. Quando tinham alguma dúvida de escrita, procuravam o auxílio da professora.

Mais atividades foram passadas na lousa, entre elas, uma atividade relacionada com alfabetização e linguagem:

Cante e calcule:
 “A galinha carijó
 Tem doze ovos pra chocar
 Se tirarmos seis ovinhos,
 Quantos ovos vão ficar?” (___)

Os alunos cantaram e responderam. Em seguida, fizeram a leitura coletiva das outras atividades. A professora procedeu à correção na lousa.

Enquanto os alunos copiavam da lousa, a professora sentou-se no fundo da sala. À medida que terminavam, traziam o caderno para a correção.

Os alunos que já haviam terminado conversavam com moderação; outros ajudavam os que tinham maiores dificuldades.

A professora estava sempre atenta aos acontecimentos e intervinha quando necessário. Apenas um aluno que não copiava atrapalhava os demais.

A aula encerrou.

3ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 22 de maio de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: Em sala a professora fez a chamada, como de costume. Em seguida, comunicou aos alunos que a aula seria na sala de informática, sobre o conteúdo Adição.

Os alunos formaram fila de meninas e meninos e se locomoveram até a sala de Informática.

Como não havia um computador para cada aluno, eles foram organizados em grupos de dois ou três.

Na tela do computador, estava escrito: 'Contas de Adição On-Line'. Abaixo apareciam seis contas de adição armadas. Cada aluno fazia uma conta e o companheiro auxiliava.

Os alunos faziam o cálculo e digitavam na tela. Caso o cálculo estivesse errado, aparecia uma mensagem para fazer a correção. Após terem acertado todas as adições, aparecia uma mensagem dizendo que estava tudo certo e a opção para mudar de página.

Na sala de informática ficaram a professora da disciplina e a professora de informática.

A aula transcorreu com bastante interesse por parte dos alunos que, a cada dúvida, fosse da atividade ou de informática, solicitavam à professora responsável.

Ao final, a maioria dos alunos concluiu todas as quatro páginas.

4ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 24 de maio de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: A aula iniciou-se com a chamada. Em seguida, a professora entregou aos alunos uma folha com dez atividades. Explicou que eram para rever o que havia sido estudado.

Pedi que eles preenchessem, no espaço reservado acima, o nome da escola, cidade, data, nome da professora, nome do aluno. Foi dado um tempo para o preenchimento. A professora perguntou se já podia começar a ler e os alunos responderam que sim.

A professora começou a ler com os alunos e explicar o que deveriam fazer depois, individualmente.

Durante a leitura, os alunos observaram que havia duas atividades com o número 7, o que demonstra atenção.

Ao término da leitura, foi dado um tempo para fazerem as atividades.

A cada dúvida, os alunos pediam o auxílio da professora, que explicava. A professora aproveitou o tempo para passar nas carteiras, observando se estavam fazendo e olhou a tarefa da aula anterior no caderno de Matemática.

As atividades da folha envolviam leitura, escrita, interpretação de tabelas, sequência, escrita das dezenas, contas de adição e subtração.

Enquanto os alunos faziam a atividade, observei mais um cartaz na parede da sala com os termos da adição.

Os alunos que terminaram as atividades entregaram a folha para a professora e esperaram os demais terminarem.

Como aumentou o número de alunos que haviam terminado as atividades, a professora passou a seguinte atividade na lousa:

Escreva os números de 200 a 300.

Terminada a aula, os alunos que não haviam concluído as atividades da folha entregaram também à professora para terminarem na próxima aula.

A atividade da lousa ficou de tarefa para casa.

5ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 27 de maio de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: A aula iniciou-se com a chamada. Em seguida, a professora escreveu na lousa:

Atividades de Revisão - Leia com muita atenção e assinale uma que está certa.

Na primeira atividade, os alunos iriam ler e interpretar três atividades com o numeral entre 289 até 290, envolvendo números pares e adição.

Os alunos mostraram interesse e copiaram as atividades. A professora caminhava entre as carteiras enfileiradas, verificando os cadernos.

Findado o tempo, a professora passou a quarta atividade, envolvendo centena, decomposição do numeral e dúzia. Essa atividade era para tarefa de casa.

Terminadas as atividades, a professora disse: - *“Vou entregar a folha da aula passada. Quem não terminou vai terminar e quem terminou vai fazer a correção das atividades que marquei. Antes arrumem o nome, pois alguns estão escrevendo com minúscula”*.

Como a maioria apresentou dificuldades no número 6, a professora explicou na lousa o que estava pedindo na atividade sobre os números ímpares, pares e algumas perguntas envolvendo adição. A sala ficou um pouco agitada, mas logo voltou à calma.

Todos entregaram a folha e a aula chegou ao final.

6ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 29 de maio de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: Após a chamada, os alunos estavam um pouco agitados.

A professora dirigiu-se a eles em tom moderado e pediu que os alunos, por fileira, levassem o caderno de Matemática até a sua mesa para colocar uma folha com o conteúdo: ‘Classe das unidades simples’.

Ao voltar à carteira, a professora pediu aos alunos que lessem o conteúdo enquanto ela atendia aos demais.

Concluída a distribuição, a professora ficou em pé à frente da lousa, leu o conteúdo e o explicou, escrevendo na lousa.

Os alunos acompanharam em suas carteiras. Para fazer as atividades, leram coletivamente e desenvolveram individualmente.

Acabado o tempo, a professora foi à lousa e fez a correção das atividades propostas com os alunos.

Uma das atividades contava a história de uma criança que vivia em casas. A partir da história, foram feitas perguntas envolvendo o conteúdo exposto.

Faltando dez minutos para terminar aula, a professora pediu a agenda aos alunos para passar tarefa, que seria no livro.

7ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 03 de junho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: Após arrumar as carteiras e os alunos se acalmarem, a professora fez a chamada.

A professora orientou: - *“Vou entregar uma folha para vocês escreverem o nome completo, como sabem escrever. Ao terminar, entreguem e peguem o caderno de Matemática”*.

A professora escreveu na lousa:

Corumbá, 03 de junho de 2013.

Hoje é segunda-feira

Nome completo:

A professora explicou: - *“Já estamos no mês de junho; não é mais maio”*.

Observei que todos os alunos possuíam caderno e material escolar completo.

Em seguida, foram passadas as seguintes atividades na lousa:

1º) Efetue as adições. Foram 11 contas armadas para serem resolvidas pelos alunos.

2º) Resolva as subtrações. Foram quatro contas para os alunos resolverem.

A professora explicou as atividades para os alunos. Depois comentou que, como nem todos tinham livros, em sua hora atividade iria procurar para entregar.

Enquanto os alunos copiavam e faziam as atividades, a professora passou pelas carteiras, fazendo a correção. Ela sempre interagiu com os alunos, dizendo para não esquecerem que a soma é feita da direita para a esquerda. Falou que, ao corrigir as atividades, percebeu que a maioria dos alunos está escrevendo o nome com letra minúscula.

Mais uma vez constei a importância da alfabetização e da linguagem na disciplina Matemática.

No momento em que os alunos copiavam e faziam as atividades, a professora passou nas carteiras verificando e corrigindo os cadernos, sempre acompanhando os alunos, ora chamando a atenção, ora esclarecendo as dúvidas.

Após copiarem toda a atividade e a maioria dos alunos terminar, a professora passou mais três subtrações. Depois recordou com os alunos, resolvendo todas as operações na lousa.

Durante essa interação, a professora reforçou: - *“Quem não está entendendo, pode falar que vou ensinar tudo novamente. Essas operações tem que aprender bem no 3º Ano porque no 4º Ano vocês vão fazer contas com mais números”*.

E continuou: - *“As tarefinhas valem ponto. Tem que fazer as atividades, pois é exercitando que se aprende. Todos são capazes de aprender”*.

Vi que a maioria terminou todas as atividades, com exceção de uns três alunos, que conversavam e brincavam.

A aula encerrou-se para a entrada da outra professora.

8ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 05 de junho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: Antes da entrada para a sala, na acolhida após o recreio, teve uma apresentação em homenagem ao Dia do Meio Ambiente.

Os alunos entraram na sala de aula. A professora arrumou as carteiras, posicionando os lugares, sempre enfileiradas. Terminando, a professora perguntou: - *“Fizeram as continhas do caderno?”*

Os alunos respondem em coro: - *“Sim”*.

A professora continuou: - *“Primeiro vamos corrigir a atividade do livro, páginas 54 e 55. Quem não tem o livro senta junto com um colega que tem”*.

As atividades envolviam situações problemas com gráfico e panfletos. Os alunos tinham que interpretá-los, utilizando o que aprenderam na alfabetização e linguagem.

Ao começar a correção, a professora citou os panfletos entregues nas lojas e supermercados, onde há fotos dos produtos e preços. Os alunos fizeram a leitura do panfleto do livro e a professora fez a correção na lousa.

Observei o interesse dos alunos pela atividade. Todos fizeram e participaram da aula, exceto os cinco alunos que estavam sem o livro.

Durante a correção, alguns alunos demonstraram, com sons, que haviam feito errado. A professora disse: - *“Quem fez diferente, mas chegou ao mesmo resultado, também está certo. Tem outras maneiras de interpretar o problema. Acima da página 54, coloquem a data de hoje, dia da correção”*.

A outra atividade era com cardápio. Foi feita coletivamente com a professora na lousa, item por item. Todos estavam participando da aula, contribuindo com suas respostas. Feitos os cálculos e a interpretação, uma das atividades propunha uma reflexão, para explicar como haviam efetuado as atividades anteriores. A maioria encontrou dificuldades para fazer. Apenas dois alunos conseguiram: um leu para a turma e o outro não quis compartilhar. Então, a professora fez coletivamente, ajudando os alunos a refletir sobre como haviam desenvolvido as atividades.

Na atividade seguinte, a cada item, a professora solicitou que um aluno lesse para os demais. Ao responder coletivamente, os alunos questionavam, até chegar à resposta correta.

Na atividade 3, os alunos responderam, sem muitos questionamentos, a interpretação de uma tabela de preço de sucos. A professora aproveitou para falar sobre a importância de tomar suco de frutas, deixar um pouco de lado o refrigerante. Alguns alunos comentaram que o refrigerante era muito doce e fazia mal à saúde.

Terminada a correção, a professora solicitou aos alunos a agenda, para que copiassem a tarefa: ‘Dever no livro, páginas 116 e 117’.

Encerrou a aula e a outra professora entrou.

9ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 10 de junho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: A aula iniciou após o recreio com a chamada. Em seguida, a professora entregou uma folha para os alunos, com o título ‘Atividade Avaliativa de Matemática’. Explicou que estava verificando se eles estavam aprendendo os conteúdos e que aquela ainda não era a avaliação bimestral, mas que somaria a ela.

A professora iniciou a leitura e a explicação das questões. Durante a leitura, ela recordou com os alunos: - “*Como vai somar?*” Eles responderam: - “*Da direita para esquerda*”.

Depois que a professora leu e explicou toda a avaliação, os alunos começaram a fazer, tranquilamente.

Uma minoria ainda não havia entendido que era para fazer individualmente e, às vezes, conversava, olhava a folha do colega, e a professora chamava a atenção.

Observei que, ao somar os números, alguns alunos utilizavam os dedos da mão e outros faziam risquinhos num pedaço de papel.

A professora precisou sair um pouco. Os alunos continuaram resolvendo as questões. Alguns conversavam moderadamente, mas nada relacionado às questões ou às respostas.

Surgindo dúvidas, a professora intervinha. Quando necessitavam, os alunos iam até à sua mesa.

Alguns alunos encontraram dificuldades com os termos da subtração, pois haviam esquecido. A professora dirigiu-se à turma: - “*Como é revisão, vou ajudar vocês. Os termos da subtração são minuendo, subtraendo e resto*”.

A professora passou de carteira em carteira recolhendo os cadernos para dar visto e corrigir a tarefa da aula anterior. Os alunos mostraram dificuldades ao fazer a atividade 4, referente às ordens dos algarismos. Então, a professora leu e ajudou na interpretação.

Faltando 15 minutos para o final da aula, um aluno já havia terminado e, em seguida, outros alunos foram concluindo. A professora pediu para que colaborassem com quem não havia terminado, ‘ficando sentados e de boquinha fechada’.

Ao fazerem a atividade 6, para escrever os numerais por extenso, alguns alunos perguntavam para seus colegas se o número **cinquenta** era com **s** ou **c**. Novamente vê-se a utilização da alfabetização e da linguagem na disciplina Matemática.

Encerrando a aula, a professora comunicou aos alunos que poderiam entregar as atividades da maneira como estavam.

10ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 12 de junho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: Ao entrarem na sala de aula, os alunos encontraram as carteiras posicionadas ao fundo da sala, devido à limpeza. Com a professora, arrumaram os lugares em cinco fileiras.

A professora dirigiu-se à turma: - “*Quem não veio ontem, vou colar na agenda o horário das avaliações*”. Fez a chamada em seguida e depois falou: - “*Vamos pegar o caderno, vou passar no quadro*”.

Observei que a professora sempre utilizava a letra cursiva. A lousa sempre era dividida ao meio, formando duas partes.

Na primeira parte, a professora escreveu:

Em 12/06/2013

Multiplicação é uma adição de parcelas iguais. Observe: $2+2+2+2=8$
ou $4 \times 2 = 8$

2 – multiplicando
X4 – multiplicador
8 – produto

A operação efetuada é a multiplicação.

Multiplicando, multiplicador e produto são os termos da multiplicação.

O multiplicando indica a quantidade que vai ser repetida.

O multiplicador indica quantas vezes a quantidade vai ser repetida.

O produto é o resultado da multiplicação.

Atenção! Quando multiplicamos qualquer número por zero, o produto será zero: Ex: $4 \times 4 = 0$.

A professora disse: - *“Vou esperar vocês copiarem para poder ler e explicar”*. Então, ela passou nas carteiras orientando como deveriam copiar: - *“Caprichem na letra, para entenderem depois”*.

Ao terem dúvidas, os alunos solicitavam à professora, perguntando, por exemplo, se era para pular linha, se era continuação da frase.

A professora começou: - *“Então, nós vamos estudar a Multiplicação que vocês queriam tanto. No livro não tem explicação – já pede para multiplicarem até 9. Temos que ir por partes”*.

A professora fez a leitura e explicou o conteúdo. Depois anunciou: - *“Nós vamos estudar a tabuada até o 9 e memorizar”*.

Ela apagou a primeira parte da lousa e escreveu:

Atividades

1) Copie três vezes a tabuada de 2 e estude!

$$2 \times 0 = 0 \qquad 2 \times 0 = \qquad 2 \times 0 =$$

$$2 \times 1 = 2 \qquad 2 \times 1 = \qquad 2 \times 1 =$$

$$2 \times 2 = 4 \qquad 2 \times 2 = \qquad 2 \times 2 =$$

A professora fez coletivamente a primeira coluna com os alunos, que respondiam com prontidão, mostrando que sabiam.

O horário da aula chegou ao fim. A maioria dos alunos conseguiu copiar e fazer tudo o que foi passado. Cerca de cinco alunos não concluíram.

11ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 17 de junho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: A aula iniciou após o recreio.

Diariamente, os alunos fazem a acolhida no pátio e depois, em fila, caminham para a sala de aula.

Na sala, depois que os alunos se acomodaram em seus lugares, a professora fez a chamada.

Logo em seguida, foi até a lousa e passou uma atividade de multiplicação por 2.

Foram passadas na lousa 23 operações com dois algarismos multiplicados por 2.

Os alunos copiaram no caderno de Matemática.

Após um tempo, a professora se dirigiu à lousa e fez a primeira operação de multiplicação com os alunos que, atentos, participaram da explicação.

Ao fazer a atividade, alguns alunos interagiam, questionavam e outros faziam individualmente.

A professora passou nas carteiras, auxiliando os que pediam ajuda.

Em alguns momentos a sala ficava agitada, mas percebi que o diálogo estava relacionado ao conteúdo. Alguns ainda apresentam dúvidas, mas todos demonstravam interesse em aprender e fazer as atividades.

A aula terminou e os alunos se prepararam para a entrada da outra professora.

12ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 19 de junho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: Como estava previsto no horário, os alunos iriam realizar a Avaliação do 2º bimestre.

Após a chamada, a professora entregou as avaliações, leu todas as atividades, explicou o que deveria ser feito e pediu silêncio, concentração e atenção.

Na avaliação constavam os conteúdos estudados no bimestre entre eles, no número 1: ‘Resolva as adições’, com cinco adições já armadas dentro de um quadrado com centena, dezena e unidade. O número 2 ‘Represente os algarismos no quadro valor de lugar e escreva por e extenso o número correspondente’. No quadro estava a decomposição dos números em centena, dezena e unidade. Os alunos deveriam representar o algarismo e em seguida como se escreve.

Número 3: ‘Resolva as adições e as subtrações e escreva os nomes dos termos’, com quatro contas armadas. Número 4: ‘Descubra o segredo e complete a sequência numérica’. No quadro aparecia o número 20 na primeira casa e, após duas casas, o número 50. Os alunos deveriam preencher, na sequência de dez em dez. No outro quadro aparecia 400 na primeira casa e 1.000 na última.

Número 5: ‘Observe’. Havia a ilustração do material dourado, o quadradinho que representa uma unidade, a barra que representa uma dezena e a placa que representa uma centena. Então foi solicitado: ‘Agora, escreva a quantidade’, com quatro atividades nas quais

os alunos deveriam observar o desenho do material dourado e colocar o número correspondente dentro dos quadrados da C D U.

Número 6:

Em uma sacola, há uma dúzia de laranjas. Complete a tabela. Na tabela aparecia a quantidade de sacolas, dúzia, quantidade de laranjas, que os alunos deveriam interpretar e responder dentro dos quadrados correspondentes.

A questão 7:

Dona Clara faz empadinhas. Ela coloca duas azeitonas em cada empada, sendo assim, complete a tabela abaixo. Quantas azeitonas terão?

No quadro abaixo do enunciado aparecia, na primeira linha ‘Empadas 2,4,5,7,9’ e na segunda linha ‘Azeitonas (2x) onde os alunos colocariam o resultado multiplicando por 2.

A última atividade, de número 8, com o título ‘Resolva as multiplicações, com atenção’, apresentava quatro multiplicações armadas para os alunos resolverem.

Durante a execução da avaliação, alguns alunos fizeram perguntas à professora, que esclareceu: – *“Hoje não sei nada. As atividades têm que ser feitas individualmente. No final vou recolher para corrigir”*.

A aula transcorreu calmamente até o final, com os alunos procurando fazer a sua avaliação.

13ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 21 de junho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: A semana estava voltada para as avaliações do segundo bimestre. A aula de Matemática foi utilizada pela professora para realizar a avaliação de Ciências, disciplina ministrada pela mesma professora.

Observei as atividades aplicadas na avaliação.

A primeira:

Responda: a) Nós temos cinco sentidos. Quais são eles?
b) O que nos permite o olfato?

A segunda atividade foi:

Leia as frases e, ao lado de cada uma, escreva “sim” se for verdadeira ou “não” se for falsa:

- a) A audição nos permite ouvir os sons.
- b) Eliminamos muita sujeira presente dentro do nariz pelo espirro.
- c) Com os olhos Maria sentiu o perfume de sua mãe.
- d) Libras é a língua brasileira de sinais.
- e) Precisamos do tato para sentir melhor o sabor dos alimentos.

A terceira atividade foi a seguinte:

Encontre e pinte no caça-palavras os quatro tipos de gosto que percebemos usando o paladar e escreva nas linhas ao lado.

As palavras encontradas foram: amargo, doce, azedo, salgado;

A quarta atividade era:

Relacione corretamente os cuidados que devemos ter com cada sentido.

- | | |
|-------------|--|
| (1) Audição | () Tomar banho todos os dias. |
| (2) Visão | () Não ouvir sons altos. |
| (3) Olfato | () Ler somente em lugares bem iluminados. |
| (4) Tato | () Não enfiar o dedo nem objetos no nariz |

Quinta atividade:

Escreva o nome de dois alimentos

- a) doces:
- b) salgados:

A sexta atividade foi:

Leia as frases que Fernanda disse e pinte o sentido que ela usou.

- a) A casca do abacaxi é áspera! (tato) (paladar)
- b) Que perfume delicioso! (olfato) (audição)
- c) Que flor colorida! (visão) (tato)
- d) O café está amargo. (paladar) (visão)

Na sétima questão:

Escreva na linha abaixo uma forma de higiene.

Oitava atividade:

Cite uma atitude importante para o bem estar do corpo e da mente.

Nona atividade:

Escreva nos parênteses (falso) ou (verdadeiro).

A higiene ajuda a manter a saúde e evitar doenças. ()

Não devemos tomar vacina. ()

Para responder:

Como deve ser a nossa alimentação?

A décima atividade, com o título ‘Veja a história em quadrinhos a seguir’, consistia no quadrinho da Turma da Mônica, com a personagem Magali sentada em frente ao computador: (UAU! QUANTAS IMAGENS LEGAIS NESSA INTERNET...) (PUDIM DE LEITE, SORVETE, FRUTAS...) (...MAS... TODAS VIRTUAIS!) (AQUI NÃO É). A Magali aparece

sentada à frente da geladeira. Então apresentavam-se as seguintes questões para os alunos responderem:

- a) Qual sentido permitiu que a Magali pudesse ver tantas imagens legais?
- b) Que órgão do corpo ela mais está utilizando no último quadradinho?

A professora leu toda avaliação para os alunos, explicou e comentou. Pediu silêncio, concentração e tranquilidade.

Durante a avaliação, a professora auxiliava os alunos quanto à escrita. Alguns tinham dúvidas de como se escreviam cheiro, palavras com rr, s, ch, se saudável era com u ou l. A aula terminou para a entrada de outra professora.

14ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 24 de junho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: Ao entrarem em sala, após o recreio, a professora fez a chamada. Estavam presentes 22 alunos, dos 28 matriculados.

A professora tinha planejado iniciar outro conteúdo, ‘Dobro’. Porém, devido à falta de alguns alunos, resolveu fazer uma revisão das operações matemáticas que já haviam estudado, mas em relação à qual muitos ainda apresentam dificuldades, conforme os resultados da avaliação.

Na lousa, a professora passou:

Em: 24/06/2013

Na primeira atividade, ‘Efetue’, foram passadas seis adições armadas com três e dois algarismos. Na segunda atividade ‘Faça as subtrações’: seis subtrações armadas com três e dois algarismos. Na terceira atividade ‘Resolva as multiplicações’: quatro multiplicações por dois, armadas.

Terminando de passar na lousa, a professora comentou: - *“Estou fazendo uma revisão. Não sei o que aconteceu, alguns alunos encontraram dificuldades em fazer as adições”*.

Então a professora pediu que todos prestassem atenção na lousa para a explicação. Foi feita a primeira adição com os alunos.

Depois, explicou a segunda atividade e perguntou: - *“O que é subtrair?”*

Os alunos responderam: - *“Tirar, diminuir”*.

A professora complementou, mostrando na lousa: – “*Quando o número é menor, empresta do número vizinho*”. Ela fez também a primeira subtração, coletivamente.

Quando foi explicar a terceira atividade, disse: - “*Teve aluno que na multiplicação somou os números*”. Então demonstrou na lousa como se faz a multiplicação.

Observei que os alunos procuravam copiar todas as atividades para fazê-las.

Terminada essa parte, e tendo corrigido com os alunos na lousa, a professora passou à quarta atividade:

Escreva por extenso os numerais.

- a) 119
- b) 65
- c) 93
- d) 120
- e) 143
- f) 125
- g) 77
- h) 53
- i) 114
- j) 139

Ao fazerem a atividade, as dúvidas com a escrita apareceram. Entre elas, ao escrever **cento**, alguns colocaram **m**. Houve também alunos escrevendo **três** da seguinte maneira: **treis**.

A professora foi corrigindo, até que todos escrevessem de forma correta.

A aula terminou.

15ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 26 de junho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: O dia esteve chuvoso, estiveram presentes na aula apenas nove alunos.

A atividade foi realizada na sala de informática, com Jogos de multiplicação. Cada aluno pôde sentar-se em um computador.

16ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 28 de junho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: Ao entrar em sala, a professora pediu que os alunos copiassem na agenda:

Dever: Estudar a tabuada de 2, 3 e 4.

Enquanto os alunos copiavam, a professora fez a chamada. Depois, explicou o dever de casa, que era para estudar a tabuada para fazerem um debate na aula seguinte.

Pediu então que pegassem o caderno para passar atividades:

Leia as afirmações e assinale a correta.

1) Um feirante comprou 8 dezenas de abacaxis, 5 centenas de laranjas e 1 centena de mangas para vender. Quantas frutas o feirante comprou?

Com quatro alternativas:

(A) 673

(B) 680

(C) 600

(D) 677

2) Que número está completando a sentença abaixo:

(A) 312

(B) 412

(C) 243

(D) 124

3) Carlos fez esta multiplicação, $412 \times 2 =$ mas apagou o resultado.

(A) 896 (B) 824 (C) 850 (D) 834.

Ao lado da atividade, a professora ‘armou’ a conta, faltando o subtraendo para que os alunos procurassem e marcassem uma das alternativas. Elucidou: - *“Essas são atividades de pegadinha/ raciocínio lógico/ atenção!”*

A professora leu as atividades com os alunos que, através de perguntas, interpretavam. No final, ela perguntou se algum aluno tinha dúvidas.

Os alunos mostraram onde tinham a dúvida e a professora explicou novamente na lousa.

Ao terminarem, os alunos levaram para a professora corrigir. Em seguida, a professora passou o número 4:

Numa fazenda havia 524 bois. Na feira de gado, o fazendeiro vendeu 183 de seus bois e comprou mais 266 bois. Quantos bois há agora na fazenda?

(A) 507

(B) 607

(C) 707

(D) 727

A professora perguntou: - *“Como leio esse probleminha? – Vamos ler para interpretar”*.

A professora leu com os alunos, que concluíram que tinham que fazer duas contas, uma de adição e outra de subtração.

A aula encerrou com os alunos em grupo estudando a multiplicação por 2, 3 e 4.

17ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 03 de julho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: A professora entrou em sala e fez a chamada.

Ela avisou aos alunos que iria colar no caderno de Matemática algumas atividades para serem feitas durante as férias. Então pediu que, fileira por fileira, os alunos levassem o caderno até à sua mesa.

A professora colou nos cadernos quatro folhas, a primeira com tabuada de 1 a 9, outra com a explicação sobre Multiplicação de Números Naturais, outra com sete atividades envolvendo multiplicação por 2 e 3, e uma com atividades de adição e subtração para armar e efetuar no caderno.

Feito isso, a professora dividiu a turma em grupos de meninos e meninas e pediu que, em grupo de dois e três, estudassem a tabuada até 5.

Os alunos se organizaram e fizeram a atividade até o término da aula.

A escola entrou em recesso do dia 6 a 23 de julho de 2013.

18ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 24 de julho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: Os alunos retornaram às aulas após o recesso nesta data.

A professora iniciou a aula conversando sobre as férias: - *“Esse é um momento de socialização. Vou dar alguns minutos para que vocês conversem e conheçam a aluna nova que vai estudar com a gente. Vamos falar sobre as coisas novas que a escola adquiriu, como as porta de blindex e decoração nos corredores, armário de troféus”*.

Depois, a professora pediu que todos ficassem em pé e, em círculo, de mão dadas, fizessem uma oração.

Ao término, a professora distribuiu pirulitos e lembrou que deveriam jogar o papel na lixeira.

A turma foi separada em grupos de meninas e meninos para um debate de tabuada. A cada pergunta da professora, observou-se atenção, cooperação e interesse de todos.

19ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 29 de julho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: Os alunos utilizaram o livro didático de Matemática. A professora pediu que os alunos abrissem na página 110. Os alunos sentaram juntos de dois e três, pois alguns haviam se esquecido do livro. A professora leu e os alunos acompanharam.

Antes de começar, a professora citou os panfletos entregues nas lojas e supermercados, onde há fotos e preços dos produtos. Comentou: *“Quem já foi ao mercado fazer compra com os pais, observou que eles passam em um caixa que tem um computador, onde o atendente passa o código dos produtos. Depois sai uma nota comprida, com o nome preço dos produtos. É chamado cupom fiscal. Tudo o que comprou e o preço aparece nesse cupom fiscal. Aparece também a data, a hora em que foi feita a compra, o nome de Supermercado e o CNPJ”*.

Voltando para a atividade do livro, a professora pediu para um aluno ler. Todos queriam ler. Ela explicou que ia chamar aos poucos, para que todos pudessem ler. No livro havia um modelo de cupom fiscal e a atividade. A professora indagou:

1. Qual o nome e endereço do supermercado?
2. Em que data essa compra foi realizada?
3. Quantos produtos diferentes foram comprados? Quantos reais foram gastos?

Em seguida, a professora pediu para que os alunos abrissem o livro na página 111. Um aluno leu a atividade: “Se Sara pagasse a compra com uma cédula de 50 reais, quanto receberia de troco?” Como os alunos tinham feito as atividades anteriores, sabiam que o total era 49 reais, então a maioria respondeu um real. A outra atividade pedia que completassem a tabela usando o cupom fiscal de Sara, separando os alimentos do almoço ou jantar dos do lanche:

Almoço e jantar		Lanche	
Produto	Preço	Produto	Preço

Arroz	10 reais	biscoito	2 reais
Feijão	3 reais	leite	2 reais
Linguiça	5 reais	torrada	3 reais
Carne seca	15 reais	manteiga	9 reais
	33 reais		16 reais

Com as duas tabelas prontas, os alunos precisavam descobrir qual a diferença entre as duas.

Professora – “*O que devemos fazer?*”

Alguns alunos responderam que deveriam armar uma conta de adição.

Então a professora mostrou aos alunos que em uma tabela o valor foi mais alto que na outra.

Um aluno respondeu que tinha que fazer uma conta de subtração.

Junto dos alunos, a professora resolveu na lousa: $33 - 16 = 17$.

A diferença entre as duas tabelas foi de 17 reais.

Terminadas as atividades, os alunos arrumaram a sala para a entrada da outra professora.

20ª SESSÃO

Turma: 3ª Série

Professora: Vera

Data: 31 de julho de 2013

Duração: 1 hora

Descrição: Após a chamada, a professora começou a passar atividades na lousa.

Escola Municipal “Império do Cristal”.

Corumbá, 31 de julho de 2013.

Hoje é quarta-feira

Atividades

1. Complete:

a) O dobro de 4 é _____ x _____ = _____

b) O dobro de 8 é _____ x _____ = _____

c) O dobro de 7 é _____ x _____ = _____

d) O dobro de 9 é _____ x _____ = _____

2. Leia e complete

a) Em uma das mãos há 5 dedos. Em duas mãos há _____ dedos.

b) Uma mesa tem 4 pernas. Duas tem _____ pernas.

c) Uma semana tem 7 dias. Três tem _____ dias.

d) Numa cartela há 10 botões. Em 3 há _____ botões.

A professora pediu para os alunos lerem as atividades coletivamente. Juntos, refletiram e responderam às questões.

A professora disse que a cada atividade iria chamar um aluno para fazer a leitura, assim treinariam a leitura em todas as disciplinas.

Depois, a professora passou na lousa nove multiplicações por três números, usando a tabuada de 2 e 3.

A professora explicou como fazia e, logo em seguida, os alunos fizeram as multiplicações.

APÊNDICE I – IMAGENS RELATIVAS À APRESENTAÇÃO DO PROJETO: HORA E A VEZ DAS POESIAS – 2ª SÉRIE CECÍLIA MEIRELES E VINÍCIUS DE MORAES



Mural do Projeto



Lembrança do Projeto



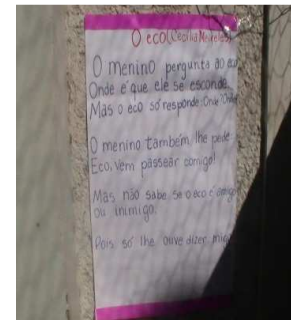
Lembrança do Projeto



Mural do Projeto



As Borboletas



O Eco



O Elefante



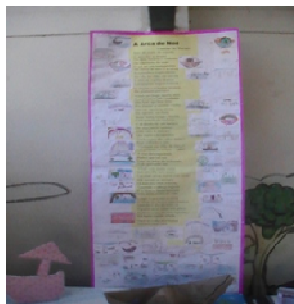
Maquete



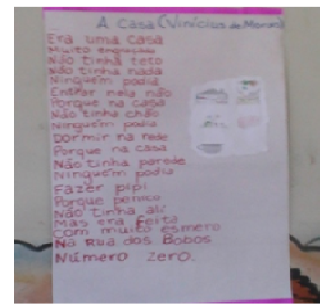
Trabalhos dos Alunos



Trabalhos dos Alunos



A Arca de Noé



A Casa



Maquete



Maquete



Maquete