



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

EZEQUIEL FERREIRA BARBOSA

**CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES
NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS DO CICLO FINAL DOS ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão Final de Curso: Dissertação

Porto Velho, 2015

EZEQUIEL FERREIRA BARBOSA

**CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES
NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS DO CICLO FINAL DOS ANOS INICIAIS**

Trabalho Final de Conclusão de Curso -
Dissertação de Mestrado apresentado ao
Programa de Pós-graduação em Educação
Escolar – Mestrado Profissional da
Universidade Federal de Rondônia como
requisito para a obtenção do título de Mestre
em Educação Escolar, sob a orientação da
Professora Dr^a. Maria Cândida Müller

Porto Velho, 2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

Barbosa, Ezequiel Ferreira.

B238c

Concepções de letramento e formação docente: implicações na prática das professoras do ciclo final dos anos iniciais / Ezequiel Ferreira Barbosa / Porto Velho - RO, 2015.
117 fls.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Cândida Müller

1.Formação docente. 2.Prática docente. 3.Letramento. 4.Ensino Fundamental. I.Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR. II.Título

CDU 377.8

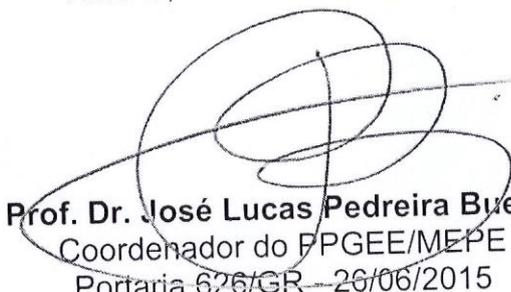
Bibliotecária responsável: Rejane Sales - CRB11/903

EZEQUIEL FERREIRA BARBOSA

CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS DO CICLO FINAL DOS ANOS INICIAIS

Este Trabalho de Conclusão Final de Curso (Dissertação) foi julgado adequado e aprovado para a obtenção do título de **Mestre em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional** - da Universidade Federal de Rondônia.

Vilhena, 9 de outubro de 2015.



Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Coordenador do PPGEE/MEPE
Portaria 626/GR - 26/06/2015

BANCA EXAMINADORA



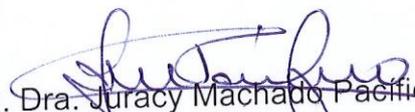
Prof. Dra. Filomena Maria de Arruda
Monteiro
Membro Externo
PPGE/UFMT



Prof. Dra. Maria Cândida Müller
Orientadora
PPGEE/MEPE/UNIR



Prof. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Membro Externo
MAPSI/UNIR



Prof. Dra. Juracy Machado Pacifico
Membro Suplente
PPGEE/MEPE/UNIR

Dedicatória

A minha esposa e aos meus filhos Vitor e Miguel.
A minha mãe, que sempre me incentivou a estudar.
A vocês, meu amor eterno e minha gratidão.

Agradecimentos

A DEUS, acima de tudo, pela vida e por me fazer sentir amparado nos momentos de desânimo, com quem sempre posso me abrir sem reservas, sabendo que está pronto a me ouvir me fazendo sentir confortado.

A minha esposa, companheira, amiga e confidente. Sempre pronta a me escutar e a me apoiar. Obrigado pelo incentivo, por entender os momentos de minha ausência, mesmo estando em casa, quando me refugiava em minha solidão para estudar.

Aos meus filhos, por quem luto a cada dia. Espero ser um exemplo que possam seguir em suas vidas.

A minha mãe, batalhadora, que sempre acreditou que a educação de seus filhos fosse o caminho honesto. Seu exemplo jamais será esquecido por mim.

Ao meu pai (in memoriam), com quem gostaria de poder compartilhar este momento tão importante de minha vida. Embora tivesse pouca escolarização sempre foi um leitor exemplar.

A minha orientadora, Professora Dr^a. Maria Cândida Müller, por sua competência, seriedade, serenidade e generosidade. Quem dera todos fossem iguais a você.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, pela colaboração e apoio financeiro.

À Universidade Federal de Rondônia, por proporcionar essa oportunidade, principalmente em nossa região onde as oportunidades são raras.

À Coordenação do MEPE, por acreditar na viabilidade da parceria com o IFRO.

Aos meus colegas de mestrado, mas especialmente a minha colega Cláudia Prates, com quem sempre pude contar e discutir ideias que acrescentaram a minha formação.

Ao meu colega de quarto, quando íamos a Porto Velho, João Gouveia, com que também discutia os textos e ideias, companheiro de idas e vindas à Universidade.

A todos os meus professores e professoras do programa que contribuíram para o meu crescimento acadêmico.

À direção, coordenação pedagógica e às professoras da escola onde realizei a minha pesquisa. Meu muito obrigado.

Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos.

Isaac Newton

BARBOSA, Ezequiel Ferreira. **Concepções de letramento e formação docente: implicações na prática das professoras do ciclo final dos anos iniciais.** Porto Velho/RO. 2015. 118 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNIR, Porto Velho, 2015.

RESUMO

O contexto atual exige, cada vez mais, que os cidadãos sejam capazes de se inserirem no mundo do conhecimento, exigência básica para o exercício da cidadania na contemporaneidade. Neste contexto, a língua, como uma das formas de manifestação da linguagem humana, é um dos instrumentos mais poderosos de comunicação e, conseqüentemente, um dos meios pelo qual se dá o processo de ensino e de aprendizagem, seja em ambientes formais ou informais. Assim, a escola como uma das instituições responsáveis por garantir que os indivíduos de uma sociedade ampliem suas competências comunicativas, deve estar preparada para oferecer condições para esta inserção. Ensinar língua materna, então, não se restringe mais à associação entre sons e letras, mas levar o aluno a fazer uso desse conhecimento para estabelecer relações e atribuir funções entre o que lê e escreve a partir de suas experiências de vida. A presente pesquisa parte da constatação de que no Brasil os índices de desenvolvimento da educação básica apresentam um baixo nível de proficiência em língua materna. Seu foco principal se dá nos 4^{os} e 5^{os} anos de uma escola pública no município de Vilhena – RO, por apresentar um nível abaixo das demais. O objetivo da pesquisa foi o de investigar as concepções de letramento das professoras e implicações para o ensino de língua materna, assim como obter indícios da possível influência dessas concepções no resultado do baixo nível de letramento dos alunos apontados pelas pesquisas. Foram utilizados como instrumentos um questionário com o objetivo de fazer um levantamento do perfil formativo das professoras e de suas rotinas de trabalho, uma entrevista que continha questões sobre concepções e práticas de letramento que pudessem oferecer dados para a análise das discussões propostas. Após a análise das respostas das professoras foram realizados três encontros com o objetivo de propor a criação de um grupo de formação com as professoras, dentro da própria escola, que discutisse questões referentes ao letramento e como poderiam preparar os alunos para que desenvolvam melhor suas competências comunicativas. A partir dos desses encontros, foi criado um quadro com as sugestões das próprias professoras que dariam, junto com a coordenação pedagógica e direção escolar, ao prosseguimento da proposta.

Palavras-chave: Formação docente. Letramento. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

BARBOSA, Ezequiel Ferreira. **CONCEPTION ABOUT LITERACY AND TEACHER TRAINING: IMPLICATIONS IN TEACHERS' PRACTICE ON FINAL CYCLE OF EARLY BASIC EDUCATION**. Porto Velho/RO. 2015. 118 p. Dissertation (Professional Master in School Education) – Graduate Program in School Education – UNIR, Porto Velho, 2015.

ABSTRACT

The current context requires, increasingly, citizens capable of being inserted in the world of knowledge, basic requirement for citizenship in contemporary times. In this context, the language, as one of the manifestations of human language, is one of the most powerful instruments of communication and, consequently, a way by which takes place the process of teaching and learning, either in formal or informal settings. Thus, the school as an institution responsible for ensuring that the individuals of a society expand their communicative skills, should be prepared to provide conditions for this integration. Teaching mother tongue, then, is no longer restricted to the association between sounds and letters, but take the student to make use of this knowledge to establish relationships and assign roles between that reads and writes from his life experiences. This research starts from the fact that in Brazil the basic education development indexes have a low level of proficiency in their mother tongue. Its main focus is given to us 4th and 5th grade of a public school in the city of Vilhena – RO, for presenting a level below the others. The objective of the research was to investigate the literacy conceptions of the teachers, their practices and implications for mother language teaching, as well as obtaining evidence of possible influence of these concepts on the result of the low level of literacy of the students pointed out by researchAs instruments, were used a questionnaire in order to make a survey of the educational profile of teachers and their work routines, an interview that included questions about conceptions and literacy practices that could provide data for the analysis of the proposed discussions. After analyzing the responses of the teachers, three meetings were held in order to propose the creation of a group training with teachers within the school itself, which discuss issues relating to literacy and how they could prepare students to better develop their skills communicative. From these meetings, a framework with the suggestions of teachers themselves that would, from then on, along with the pedagogical coordination and local school administrator, the continuation of the proposal

Key words: Teacher Training. Literacy. Early Basic Years.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo dos resultados do Brasil no Pisa desde 2000.....	16
Quadro 2: Evolução do índice de aproveitamento na Prova Brasil entre 2007 e 2013.....	17
Quadro 3: Níveis de alfabetismo segundo o Inaf.....	21
Quadro 4: Tempo de formação/atuação das professoras	61
Quadro 5: Perfil da formação das professoras	62
Quadro 6: Formação continuada	63
Quadro 7: Pós graduação	64
Quadro 8: Planejamento das aulas.....	64
Quadro 9: Por que escolheu a carreira do magistério	65
Quadro 10: Formação inicial e letramento	66
Quadro 11: Formação continuada e letramento	68
Quadro 12: Letramento e práticas pedagógicas	70
Quadro 13: Concepção de letramento	72
Quadro 14: Alfabetização e letramento	75
Quadro 15: Atividades de letramento e recursos da escola	79
Quadro 16: Sugestões para aprimorar as atividades de letramento	81
Quadro 17: Prova Brasil	83
Quadro18: Proposta semiestruturada de ações para a melhoria da ação pedagógica e do desempenho dos alunos	93
Quadro 19: Proposta final semiestruturada reorganizada de ações para a melhoria da ação pedagógica e do desempenho dos alunos	96

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
EAD	Educação à Distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIE	Laboratório de Informática Educacional
MEC	Ministério da Educação
PIPE	Plano de Intervenção Pedagógica
PISA	Programme for International Student Assessment
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPE	Projeto Pedagógico Escolar
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERO	Sistema de Avaliação do Estado de Rondônia
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE	20
2.1 Primeiras ideias: por que pensar em letramento e Prova Brasil	20
2.2 Reflexões sobre ensinar e aprender língua materna	24
2.2.1 <i>A escola e seu papel no processo de Alfabetização</i>	25
2.2.2 <i>Da alfabetização ao letramento: algumas considerações</i>	29
2.3 Formação de professores e letramento: influências na prática docente	32
2.3.1 <i>Formação Inicial e qualificação profissional</i>	32
2.3.2 <i>Reflexão sobre e na prática docente: caminho para uma mudança na qualificação profissional</i>	38
2.3.3 <i>Que letramento cabe a escola ensinar?</i>	49
3 METODOLOGIA	54
3.1 Caracterização da pesquisa	54
3.2 O local da pesquisa	55
3.3 Instrumentais da Pesquisa	57
3.4 Procedimentos metodológicos	58
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	61
4.1 Quem são as professoras da escola	61
4.2 Concepções e práticas de letramento das professoras	65
4.2.1 <i>Eixo 1 - Formação</i>	66
4.2.2 <i>Eixo 2 - Letramento e prática docente/ concepção</i>	70
4.2.3 <i>Eixo 3 - Letramento e escola: aspectos gerais</i>	78
4.2.4 <i>Eixo 4 - Letramento e Prova Brasil</i>	83
4.3 Construção da proposta	86
4.3.1 <i>O primeiro encontro</i>	89
4.3.2 <i>O segundo encontro</i>	92
4.3.3 <i>O terceiro encontro</i>	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	107
ANEXOS	115

APRESENTAÇÃO

Minha entrada na carreira do magistério deu-se por acaso, jamais me imaginei como professor, a ideia nunca me pareceu atraente, mas uma coisa me atraía, o contato com as pessoas, talvez por causa da minha excessiva timidez, isso, no entanto, não significava dificuldade de comunicação, pois sempre que me metia numa discussão qualquer, queria mais convencer do que ser convencido. Talvez tenha herdado isso da minha mãe, tagarela por natureza e sempre pronta a nos convencer de algo, nem que fosse no cansaço.

À escola, não posso atribuir nenhuma responsabilidade pela minha vontade de expressão, já que sua função era manter-nos calados. Exceto uma professora, a professora de Língua Portuguesa da sétima série que nos incentivava a falar e a ler.

Às sextas-feiras mandava-nos à biblioteca escolher um livro para lermos nas suas aulas daquele dia. Graças a essas experiências, fazia viagens para além daquele nosso mundinho tão pequeno, dado o tamanho da vila onde morávamos, assim podia ser quem eu quisesse naqueles mundos de faz-de-conta. A partir daquela experiência tornei-me um viajante no tempo e no espaço, e decidi alcançar distâncias maiores. Assim concluí o ensino médio numa época em que o aluno trabalhador fazia um curso profissionalizante, o Propedêutico era para os que podiam estudar durante o dia.

Terminado o ensino médio, ficava de boqueira e minha mãe, embora tenha pouca escolaridade, sempre insistia em que eu fosse fazer uma faculdade, pois o seu sonho era que os filhos se formassem. Dada sua insistência, resolvi “prestar” o vestibular para o curso de Letras. Confesso que caí de paraquedas e me senti perdido, dentro de um universo totalmente desconhecido. Professores que usavam palavras de um universo discursivo com o qual eu nunca havia tido contato. Quando escrevi o primeiro texto para a disciplina de Português a professora disse-me que o texto estava muito ruim, levei um susto, pois não imaginava que escrevesse tão mal. Então fiz um compromisso comigo mesmo de que teria que melhorar e me superar.

Apesar de ter uma experiência como leitor, o texto escrito impunha-se diante de mim como um desafio e tive de encará-lo, ou ficaria no meio do caminho como muitos de meus colegas. Cheguei à conclusão que minha vida escolar havia me proporcionado muito pouco, que a escola fez-me um mero reproduzidor, que pensar não era tarefa para o aluno, a nós cabia repetir aquilo que era “ensinado”.

Então eu estava ali, no curso de Letras e queria ser professor, mas um professor que queria que os alunos falassem, o silêncio me incomodava, e incomoda, queria dar vez e voz a

eles. A faculdade me havia obrigado a pensar, a dizer, mas não a fazer. Assim tentava, e continuo tentando, pois a escola não mudou muito. Quanto menos o aluno se expressar, melhor. O silêncio não gera incômodos, não manifesta suas fragilidades.

Continuo, há vinte anos, me inquietando com o silêncio e tentando ouvir alguma coisa, que seja uma besteira, para tentar fazer dela o início de uma discussão que leve meus alunos a refletir sobre suas condições de indivíduos numa sociedade que tenta ignorá-los, que os faça perceber que eles podem dizer e que precisam ser ouvidos.

Ao trabalhar com alunos de um curso de graduação em Pedagogia durante cinco anos pude sentir ainda mais o efeito do silenciamento imposto na educação básica. Aqueles alunos seriam os novos professores e portanto apresentavam grandes dificuldades para se expressarem. A inquietação que esta situação me causava, levou-me a uma busca por mais leituras e à necessidade de mais capacitação, para que pudesse, não encontrar respostas acabadas, mas de me colocar frente a uma experiência ainda não vivenciada em minha prática como professor.

Além dessas experiências profissionais, tenho me dedicado, nos últimos anos, a trabalhar com o ensino médio integrado ao ensino profissional no Instituto Federal de Rondônia (IFRO) como professor de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, como professor concursado para lecionar essa disciplina e como professor de Língua Portuguesa e Literatura, como colaborador, já que minha formação permite, e pelo fato de a língua materna me fascinar. Além do ensino médio tive a oportunidade de trabalhar como professor de Português Instrumental com duas turmas do curso de graduação em Matemática. Trabalhar, tanto no ensino médio, como no superior, me faz perceber ainda mais que há muito a se fazer para que os alunos sejam competentes em língua materna, principalmente no que se refere ao domínio da norma “culto padrão”. O nível de letramento de nossos alunos está aquém do esperado para essas etapas de escolarização, pois ainda apresentam dificuldades pedestres relacionadas ao domínio da própria língua, o que os colocam em situações desfavoráveis no dia a dia na busca de seus direitos como cidadãos.

Assim o mestrado mostrou-se como uma possibilidade e oportunidade de busca de respostas. A expectativa é que as discussões realizadas e o compartilhamento de experiências sejam as mais proveitosas possíveis para o início de um caminho a ser percorrido na minha vida acadêmica.

1 INTRODUÇÃO

Abordar os temas letramento e formação de professores pode parecer bastante repetitivo, uma vez que se tem estudado ambos os temas em quase todos os programas de formação inicial de professores e nas formações continuadas realizadas pelos órgãos governamentais de educação com vistas à melhoria da qualidade educacional brasileira.

O termo letramento, embora presente no cotidiano escolar, e já não seja mais usado apenas por professores pedagogos ou de língua materna, ainda causa uma série de confusões, já que na maioria das vezes não passa de mais um modismo vocabular para tentar explicar a falta de habilidades mínimas de leitura, escrita e compreensão de textos escolares, servindo como justificativa para o fracasso escolar dos alunos.

O tema formação de professores tem sido objeto de estudo desde há muito tempo. Embora não seja objetivo dessa pesquisa, buscou-se no banco de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a produção de trabalhos sobre a temática e verificou-se que de 2010 até a data da pesquisa, a existência de 4.310 registros sobre formação de professores. O tema formação inicial de professores aparece em 1.020 trabalhos e, formação continuada, em 1.150. Os números citados compreendem os níveis de Mestrado e Doutorado, o que demonstra que o tema tem sido objeto de muito estudo, talvez pelo fato de ainda haver muita coisa que merece ser discutida e que causa inquietação, dada a importância da formação docente e de sua atuação para a construção da sociedade contemporânea.

O termo letramento foi citado em 541 trabalhos, também em níveis de mestrado e doutorado. No entanto, o termo hoje tem sido usado não apenas como referência a seu sentido quando surgiu no cenário educacional brasileiro na década de 80, ou como é entendido por muitos professores, mas como um fenômeno plural pelo reconhecimento de que não há apenas um tipo de letramento, mas letramentos, que buscam dar conta dos avanços da tecnologia e do desenvolvimento social. Assim, desse número de pesquisas realizadas, sua grande maioria se refere aos múltiplos letramentos e não apenas a estudos referentes ao ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais ou nos anos subsequentes.

Na busca por estudos sobre a formação de professores como agentes de letramento para os anos iniciais, neste caso o pedagogo, verificou-se apenas um trabalho de pesquisa de mestrado realizada por Souza (2011) do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da

Universidade de Brasília e orientada pela professora Stella Maris Bortoni Ricardo, cujo título é **A formação do Pedagogo como agente de Letramento: perspectivas e possibilidades**.

A pesquisa realizada por Souza (2011) teve como seu foco a análise do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior e a formação de futuros agentes letradores, a relação teoria e prática e a percepção dos graduandos e professores quanto à formação em alfabetização e letramento.

Percebe-se assim que, embora os temas formação de professores e letramento estejam em constante debate, poucos são os trabalhos que se atêm à discussão específica sobre a formação inicial ou continuada de professores como agentes de letramento, formação indispensável para a formação de alunos na sociedade contemporânea.

A discussão sobre a formação de professores, além dos programas de pós-graduação também está presente em muitos seminários, pois acredita-se que o avanço na qualidade da educação básica brasileira se dará necessariamente a partir de uma formação mais sólida dos professores que nela atuam e melhorar as práticas docentes em sala de aula é uma das alternativas para se alcançar metas estabelecidas para uma mudança de posição no *ranking* entre os países que participam de avaliações internacionais.

O Brasil tem apresentado um desempenho insatisfatório se comparado com os demais países que participam da realização da prova do PISA (*Programme for International Student Assessment*) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que deveriam ter concluído a educação obrigatória na maioria dos países.

Segundo dados disponibilizados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em sua última versão realizada em 2012, os alunos brasileiros apresentaram uma queda de dois pontos em leitura, se comparado com os resultados de 2009, conforme se observa no quadro abaixo.

Quadro1: Comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000.

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Fonte: INEP (<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>)

Dentre os países participantes da avaliação, o Brasil ocupa os últimos lugares, o que mostra uma situação bastante preocupante no que se refere à qualidade da educação brasileira frente à realidade de outros países. Embora esses dados não levem em consideração as realidades sociais dos alunos que participam da avaliação, eles servem de parâmetro para discussões sobre a situação da educação básica no país.

No que se refere ao desempenho dos alunos em leitura, o programa leva em consideração o nível de letramento em leitura que

[...] inclui um largo conjunto de competências, que vão da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais ao conhecimento sobre o mundo. Inclui também competências metacognitivas, como clareza e habilidade para utilizar uma variedade de estratégias apropriadas para a compreensão de textos. A leitura é vista como um processo “ativo”, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com ele, a partir de ideias e experiências próprias (INEP, 2014, p.38).

Além dos resultados do PISA, os dados da Prova Brasil, divulgados pelo INEP mostram que mesmo em uma avaliação interna em que se analisa apenas os níveis de desempenho dos alunos brasileiros na educação básica, ainda há muito a ser feito para que os seus resultados sejam considerados satisfatórios.

Quadro 2: Evolução do índice de aprendizagem na Prova Brasil entre 2007 e 2013.

	2007	2009	2011	2013
Português (5º ano)	25%	32%	37%	39,8%
Português (9º ano)	16%	23%	22%	23,5%

Fonte: Prova Brasil com dados compilados pelo QEDu (<http://www.qedu.org.br/>)

Se considerados os dados apresentados no quadro acima, pode-se verificar que apesar de um crescimento a cada edição da prova, nem no 5º ano, nem no 9º ano, os resultados de aprendizagem chegam a 50% no Brasil como um todo. Apenas em cinco estados, esses resultados ultrapassam 50%, mas mesmo assim nenhum atinge a marca dos 60%.

De acordo com as concepções da Prova Brasil,

[...] para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente (BRASIL, 2008, p. 19).

Se comparadas as competências avaliadas tanto pelo PISA, quanto pela Prova Brasil, observa-se que ser linguisticamente competente é ter habilidades que possibilitem aos indivíduos se comunicar e buscar informações nas mais diversas situações sociais, com ênfase maior na leitura, através da qual se dá a maioria do contato com aprendizagem em uma sociedade letrada.

Um dos indícios apontados pelos resultados dessas avaliações indicam a formação do professor como um dos fatores determinantes do baixo rendimento dos alunos, daí a importância de se buscar junto aos docentes que atuam, principalmente nos anos iniciais, quais suas concepções de letramento, como estas foram construídas ao longo da formação para, então, buscar alternativas que preencham as lacunas deixadas na formação inicial.

No exercício da docência, ao longo de 20 anos, pude perceber o quanto o baixo nível de letramento dos alunos se constitui numa barreira para o acesso a uma aprendizagem mais eficaz e proveitosa, pois a falta de habilidades linguísticas se impõe, inexoravelmente, entre o indivíduo e o saber, seja em quaisquer níveis de escolarização, dificultando a plena participação na sociedade, principalmente para os alunos das classes sociais menos privilegiadas. É lamentável que esses alunos encontrem tantas dificuldades na compreensão de textos para que possam associá-los às suas experiências cotidianas como uma possível forma de transformação de suas condições como indivíduos.

A partir das reflexões apresentadas, surgiu o interesse de encontrar possíveis respostas para tal situação, embora em um universo reduzido, mas que não deixa de refletir uma realidade mais ampla.

A escola onde a pesquisa foi realizada apresentou o menor Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) no município de Vilhena no 5º ano em 2011 entre as escolas estaduais e municipais, dado divulgado pelo INEP.

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi investigar as concepções de letramento das professoras e implicações para o ensino de língua materna, assim como obter indícios da possível influência dessas concepções no resultado do baixo nível de letramento dos alunos apontados pelas pesquisas. Como consequência dessa investigação, propor a criação de um grupo de formação com as professoras, dentro da própria escola, para discutir as questões referentes ao letramento e como poderão preparar os alunos para que desenvolvam melhor suas competências comunicativas.

Os objetivos específicos foram: buscar indícios das concepções de letramento das professoras através de um perfil formativo; obter informações sobre como ocorreu a formação inicial e continuada das docentes da escola que atuam nos 4^{os} e 5^{os} anos; investigar as práticas

de letramento adotadas na e pela escola; relacionar as concepções de letramento e o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e propor estratégias para estudo e continuidade do estudo com o grupo investigado.

Para isso, foi aplicado um questionário às professoras, além da realização de entrevistas. Após a coleta e análise dos dados, foram realizados três encontros com as professoras para a apresentação da análise dos questionários e das entrevistas a fim de que se pudesse suscitar uma reflexão e discussão no grupo sobre os temas letramento e formação continuada a busca de alternativas para suas necessidades formativas e da prática.

Para sustentar a análise dos dados e as discussões nos encontros buscou-se um referencial teórico que oferecesse suporte para tal, assim os principais interlocutores foram: Soares, (2003, 2004, 2007, 2009), Kleiman, (2005, 2010, 2012), Tfouni (2010) e Street (2014) para abordar questões referentes ao letramento; e Azanha (2004), Rego e Melo (2002), Zeichner (2003), Gatti e Barreto (2009), Imbernón (2010), Tardif e Lessard (2005) além de outros que contribuíram para a construção da intertextualidade e interdiscursividade do texto, ao se tratar da formação e atuação docente propriamente ditas.

Dessa forma esta dissertação apresenta os dados obtidos nesta pesquisa e está estruturada da seguinte forma: a primeira seção faz uma introdução, na qual foram tecidas considerações gerais sobre o letramento e formação de professores a fim de apresentar os principais objetivos e a relevância da pesquisa.

Na segunda seção são apresentadas algumas reflexões sobre letramento, alfabetização e formação de professores. Nessas reflexões buscou-se apresentar o porquê pensar em letramento e na Prova Brasil; sobre ensinar e aprender língua materna, o papel da escola no processo de alfabetização e em que a inserção do termo letramento contribuiu para mudanças no processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

Ainda nesta seção, na subseção 2.3, foram apresentadas reflexões sobre as influências da formação inicial e continuada nas práticas docentes para o letramento e que letramento cabe à escola ensinar.

A terceira seção está dividida em cinco subseções na qual é apresentada a metodologia da pesquisa, descrevendo suas características, local, coleta de dados, instrumentais e proposta de análise dos dados.

Na quarta seção são apresentados os dados da pesquisa e o resultado da análise dos mesmos baseado no referencial teórico apresentado. Ainda na quarta seção é apresentada uma proposta para a formação de um grupo de formação dentro da escola. A seguir o texto traz as considerações finais, seguidas das referências, apêndices e anexos.

2 REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

O processo de letramento e alfabetização na escola se dá, necessariamente, através da ação docente. Por isso, seria impossível tratar de um assunto tão importante para a aprendizagem dos alunos ao longo de sua vida escolar, ou fora da escola, sem falar da importância que a formação do professor exerce sobre o seu trabalho e suas concepções teóricas que influenciarão em como ele pensa e realiza sua prática.

Assim, nesta seção, serão apresentadas algumas reflexões como: Por que pensar o letramento e a Prova Brasil, tendo em vista uma concepção subjacente a este sistema de avaliação, o que define para muitos como trabalhar o letramento; Reflexões sobre ensinar e ensinar língua materna, levando em consideração o papel da escola nos processos de alfabetização e letramento. Por fim, serão abordadas questões sobre a formação inicial e continuada do professor, sua prática e que letramento cabe a escola ensinar hoje.

2.1 Primeiras ideias: por que pensar em letramento e Prova Brasil

O Brasil apresenta resultados pouco animadores no que se refere ao nível de leitura dos alunos, pois segundo dados oficiais, um grande número de brasileiros é considerado analfabeto funcional, denominação dada à pessoa que, mesmo com a capacidade de decodificar minimamente as letras, frases, sentenças, textos curtos e os números, não desenvolve a habilidade de interpretação de textos e de fazer as operações matemáticas.

O *Indicador de Analfabetismo Funcional- INAF*, que desde 2001 mede os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira residente em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país, entre 15 e 64 anos de idade, divide e classifica em quatro níveis a população de acordo com suas habilidades em leitura/escrita (letramento) e em matemática (numeramento), conforme quadro 3.

Embora pareça que esses dados revelam uma situação nova na realidade das escolas brasileiras, eles apenas demonstram de forma mais sistematizada o que se observa no dia a dia da sala de aula. As políticas de acesso à escola não foram subsidiadas por políticas, embora nem sempre apropriadas, de formação de professores para atender à nova realidade a ser enfrentada. Uma nova realidade requer uma nova forma de trabalho, caso contrário a realidade fica maquiada, com a sensação de dever cumprido, mas que não é possível manter

por muito tempo. As consequências aparecem, principalmente quando se põe à prova a aprendizagem dos alunos.

Quadro 3: Níveis de alfabetismo segundo o Inaf.

Analfabetos funcionais	Analfabetos: não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).
	Alfabetizados em nível rudimentar: localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias.
Funcionalmente alfabetizados	Alfabetizados em nível básico: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.
	Alfabetizados em Nível pleno: pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Fonte: Inaf Brasil 2011.

Segundo o INAF (2011), chama a atenção o fato de 52% dos brasileiros que estudaram até o 5º ano atingirem, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo. Mais grave ainda é o fato de que 9% destes podem ser considerados analfabetos absolutos, apesar de terem cursado de um a quatro anos do ensino fundamental. Dentre os que cursam ou cursaram do 6º ao 9º ano, apenas 17% podem ser considerados plenamente alfabetizados. Além disso, 24% dos que completaram entre o 6º e 9º anos do ensino fundamental ainda permanecem no nível rudimentar. Dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio, apenas 41% atingem o nível pleno de alfabetismo. Somente entre os que chegaram ao ensino superior é que prevalecem (71%) os indivíduos com pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e das habilidades matemáticas.

No *ranking* geral do *Programme for International Student Assessment* (Pisa), o Brasil tem se colocado nos últimos lugares entre os países participantes. Se compararmos o desempenho em relação à primeira edição, em 2000, houve uma pequena melhora, conseguindo elevar em 9% a média brasileira, porém ainda insuficiente para nos distanciar das últimas posições da lista. Repercutidos em jornais e revistas, esses números geram reações

que variam do espanto ao desânimo, principalmente entre os educadores. Mas, infelizmente as reações ficam no espanto e não vão além disso.

Vera Masagão, coordenadora de programas da Ação Educativa¹, ao analisar os dados dos INAF, afirma que o aumento da escolaridade gera novos desafios para atender a uma população que antes não tinha acesso ao ensino.

À medida que o ensino fundamental se universaliza, pessoas com menos recursos vão à escola, enfrentando maiores desafios para aprender, por conta, tanto de condições de vida mais precárias como de um ensino empobrecido. Têm sido necessários tempo e esforços dos sistemas de ensino para que a ampliação do acesso se reverta também em ampliação da aprendizagem.²

Ao se analisar as possibilidades que já existem, se vê que não é necessário criar novos programas ou projetos, é preciso implementar os programas já existentes a fim de garantir que no final da cadeia educacional o aluno efetivamente tenha uma aprendizagem significativa, especialmente aos alunos dos anos iniciais das escolas públicas. É preciso possibilitar um ensino significativo, que faça sentido para as crianças, fase em que as mesmas deveriam ser alfabetizados para, a partir do sexto ano, estarem aptas a prosseguir sua jornada escolar de forma mais independente e capazes de ler textos e extrair suas principais informações, construindo, assim, sua autonomia no que tange à sua aprendizagem.

Outra fonte de dados sobre esse assunto é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que promove estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro e divulga os resultados obtidos pelas escolas de todo o Brasil a fim de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional pelos governos e para que as escolas adotem medidas que possam elevar o índice de desempenho de seus alunos.

Esses estudos são realizados tendo como base os dados divulgados pelos censos a fim de analisar os principais fatores associados ao analfabetismo. Além disso, é realizado anualmente o Censo Escolar da Educação Básica que tem por objetivo a organização de uma base de dados sobre alunos, professores e escolas e que são utilizados para a realização de estudos e diagnósticos sobre a realidade do sistema educacional. Além dos dados obtidos através desses censos, os estudos levam em conta os resultados obtidos pelos alunos nas

¹ A Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação é uma associação civil sem fins lucrativos, cuja missão é promover direitos educativo, culturais e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável.

² Declaração dada ao Instituto Paulo Montenegro, disponível em: <http://www.ipm.org.br/>

avaliações externas. A partir de uma análise do Censo Escolar e dos resultados das avaliações, cria-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgado a cada dois anos.

Os dados observáveis a partir dos estudos realizados demonstram que apenas a frequência à escola não tem sido um antídoto contra o analfabetismo ou o fracasso escolar, pois o desempenho dos alunos ainda continua sendo considerado abaixo do desejável, assim o foco passa a ser direcionado à formação docente.

Embora hoje quase a totalidade dos professores tenham formação acadêmica em nível superior, dada a exigência colocada com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, os dados apresentados pelos institutos de pesquisa mostram que apenas a formação em nível acadêmico não tem sido suficiente para resolver o problema do fracasso na educação básica, é necessário dispensar maior atenção à qualidade da formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação básica para que os resultados apresentados possam ser melhorados.

É a partir da análise dos resultados nas avaliações do INEP, em especial a Prova Brasil, do município de Vilhena – RO, que surgiu o interesse em estudar o caso da escola R, pois esta apresentava o menor índice do município entre as escolas que oferecem o 5º ano dos anos iniciais da educação básica. Além disso, é importante observar que se optou por analisar apenas o resultado em Língua Portuguesa, que no ano 2011 era de 4,3, resultado abaixo da meta, que era de 5,3. A escola R apresenta nos resultados do SAEB/Prova Brasil, de 2011 a média de 182,9 para Língua Portuguesa, o que corresponde ao nível 2, cuja média é maior ou igual a 175 e menor que 200. O foco em Língua Portuguesa está diretamente relacionado à minha formação inicial que é Licenciatura em Letras, além da experiência profissional como professor no ensino superior no Curso de Pedagogia e como gestor de escola por quase oito anos.

Essas experiências proporcionaram-me um contato com os futuros professores dos anos iniciais e com os que já atuavam e, nesses diferentes contextos, foi possível analisar, mesmo que empiricamente, o trabalho que se desenvolvia com as crianças nesta fase de escolarização, em especial com o ensino de Língua Portuguesa.

A escola R, segundo consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2014, atende alunos oriundos da zona suburbana de Vilhena, onde predominam residências e comércio de pequeno e médio porte, cujas famílias são numerosas e sem expectativas ou objetivos claros para seus filhos. Ainda segundo o seu PPP, os alunos pertencem a famílias de baixa renda e os pais são em sua maioria analfabetos funcionais. Muitos deles acham importante estudar, mas acreditam ser uma tarefa da escola motivá-los para isso.

Levando em consideração o que até agora foi apresentado sobre as avaliações externas que se realizam a fim de verificar a qualidade da educação básica e sua eficácia na formação de cidadãos mais competentes para as exigências do mundo contemporâneo e os resultados disponíveis e observados da escola R, além de estudos já realizados sobre formação de professores e experiência profissional no curso de formação de professores, a ideia dessa pesquisa surge como uma necessidade de investigar o perfil formativo das professoras da escola, bem como suas concepções sobre letramento para uma posterior construção de uma proposta de formação a partir da realidade observada no local.

Considerando que o domínio da língua escrita é requisito para o pleno exercício da cidadania, nesta pesquisa propõe-se a investigar que concepções de letramento as professoras que atuam nos anos iniciais da educação básica têm; que conceitos sobre o letramento são desenvolvidos por essas professoras nas suas aulas; e como têm preparado os alunos para que desenvolvam competências textuais.

A partir da análise sobre suas concepções de letramento, como desenvolvem suas atividades na sala de aula, como propõem situações que desenvolvam as competências textuais dos alunos, discutiu-se com as professoras colaboradoras da pesquisa a criação de *uma proposta de formação* para que, a partir de suas discussões e reflexões, problematizem suas práticas e busquem soluções que possibilitem a formação de alunos competentes, tanto em leitura quanto na escrita da língua materna.

2.2 Reflexões sobre ensinar e aprender língua materna

Imagina-se que ensinar e aprender uma língua seja uma tarefa para se realizar com pessoas não falantes de uma determinada língua, no entanto, nas escolas há um componente curricular que se apresenta como ensino de língua materna. Fica então a pergunta: Por que ensinar língua materna ao usuários desta mesma língua? O que seria então ensinar língua materna, o que ensinar e como ensiná-la?

Na verdade, as concepções sobre ensino de língua materna nas escolas estão associadas à ideia de apropriação das correspondências grafo-fonêmicas da língua e das suas convenções ortográficas. O ensino de língua materna se restringe, assim, basicamente à tarefa do ensino da leitura e da escrita. Embora essa seja uma das tarefas essenciais da escola, o domínio de competências comunicativas dos indivíduos não se restringe apenas a essas duas habilidades linguísticas.

Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável. Daí também o fato de uma certa identificação entre alfabetização e escolarização, o que não passa de um equívoco, pois houve situações históricas, [...] em que a alfabetização se deu desvinculadamente da escolarização (MARCUSCHI, 2010, p. 18-19).

Apesar da possibilidade incontestável da alfabetização acontecer fora da escola, a sociedade credita a ela a tarefa de realizá-la e, a partir dela, levar o aluno ao domínio da leitura e da escrita, o que se convencionou chamar de letramento.

O desafio que se coloca para os professores que atuam nos primeiros anos de escolarização é o de conciliar esses dois processos – alfabetização e letramento –, assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema alfabético-ortográfico da língua, quanto o domínio das práticas de leitura e escrita socialmente relevantes (SILVA, 2010, p. 38).

Assim, a concepção de ensino de língua materna na escola, passa necessariamente por esse processo. Embora isso possa ser chamado de ensino de língua materna, o seu ensino não se restringe apenas a essas habilidades. Ensinar língua materna a falantes nativos, supõe levá-los a ter domínios de habilidades linguísticas necessárias para as mais diversas situações do cotidiano que eles possam vivenciar dentro e fora da escola.

2.2.1 A escola e seu papel no processo de Alfabetização

No Brasil, a Constituição determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino fundamental e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação.

Desde a primeira *Lei de Diretrizes e Bases* da Educação Nacional (LDB), o objetivo era garantir o acesso às crianças ao ensino público e gratuito, a princípio, o ensino fundamental de quatro anos, hoje, de nove. No entanto, a garantia de acesso não significou garantia de permanência e de qualidade do ensino.

Na década de 70 do século vinte, inicia-se a implementação da política educacional da quantidade, fazendo com que o contingente de alunos nas escolas aumentasse. Com isso, a qualidade do ensino oferecido passou a ser questionada, pois as escolas não estavam preparadas para receber alunos oriundos das camadas populares menos privilegiadas. Isto, porque aqueles alunos não dominavam a língua ensinada na escola, que até então atendia os alunos da elite e que eram conhecedores da norma culta padrão imposta pela gramática normativa.

Desconhecendo a língua usada pela escola, o fracasso de muitos alunos foi inevitável, pois a prática “no ensino de língua materna tem sido dissociada de suas determinações sociais e sociolinguísticas” (SOARES 2001, p. 6). No entanto, nada ou quase nada foi feito para que esses alunos pudessem ter acesso ao conhecimento da língua trabalhada na escola. Os alunos que não se enquadravam no uso da norma padrão eram classificados como incapazes, atingindo-se, assim, altos índices de reprovação e evasão escolar, negando-se o direito à autonomia e à dignidade a esses indivíduos.

No intuito de conter esses índices, mecanismos foram criados, como o sistema de progressão continuada. Apesar desse recurso utilizado, a qualidade nem sempre foi levada em consideração e, como resultado, esses alunos chegaram ao nível superior com inevitáveis sequelas, e são esses alunos que atuam ou atuarão como professores nas escolas, ensinando nos anos iniciais, período escolar crucial para um bom desempenho em toda sua vida escolar.

Hoje, para que nossas escolas consigam atingir as necessidades de nossos alunos nos anos iniciais, depreende-se de imediato que o professor que atua nessa faixa de escolarização deve estar linguística e sociolinguisticamente preparado para compreender a realidade de onde vêm seus alunos para, a partir daí, prepará-los para lerem e compreenderem textos que circulam na sociedade contemporânea, potenciando a qualidade da educação em suas práticas de leitura, não só da leitura da palavra escrita, mas da leitura de mundo.

Sacristán (2000), afirma que potenciar a qualidade da educação exige a melhora das condições nas quais essa aprendizagem se reproduz. Ainda segundo o autor, a mudança na qualidade do ensino tem uma relação forte com a metodologia ou prática que os professores desenvolvem e com os conteúdos curriculares em que se apoiam e em todos os componentes contextuais que condicionam a aprendizagem escolar.

A escola sempre teve como objetivo principal para os primeiros anos da educação básica que os alunos se apropriassem do sistema de escrita da língua portuguesa para, a partir daí, se apropriarem dos demais conhecimentos necessários para prosseguir no processo de escolarização. A partir dessa concepção os professores passaram a se preocupar com o ensino das primeiras letras, etapa sem a qual é impossível o aluno adentrar no mundo da leitura e da escrita.

A esse processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais deu-se o nome de alfabetização. Segundo Bregunci,

Os primeiros métodos aplicados ao ensino da língua escrita pertencem a uma vertente que valoriza o processo de síntese. Nela se incluem os métodos de soletração, fônico e silábico, tendências ainda fortemente presentes nas propostas

didáticas atuais. Tais métodos privilegiam os processos de decodificação, as relações entre fonemas (sons ou unidades sonoras) e grafemas (letras ou grupos de letras) e uma progressão de unidades menores (letra, fonema, sílaba), as unidades mais complexas (palavra, frase, texto). Embora focalizem capacidades essenciais ao processo de alfabetização – sobretudo a consciência fonológica e a aprendizagem do sistema convencional da escrita – tais métodos, quando utilizados parcialmente e de forma exclusiva, apresentam limitações. Não exploram as complexas relações entre fala e escrita, suas semelhanças e diferenças. Além disso, pela ênfase que atribuem à decodificação, resultam, muitas vezes, em propostas que descontextualizam a escrita, seus usos e funções sociais, enfatizando situações artificiais de treinamento de letras, fonemas ou sílabas (BREGUNCI, 2006, p. 31).

Houve uma época em que bastava a pessoa saber escrever o próprio nome para ser considerada alfabetizada, mas a sociedade contemporânea, com as mudanças pelas quais tem passado, exige cada vez mais pessoas capazes de se apropriarem do conhecimento, tendo a leitura e a escrita como instrumento que permeia essa apropriação. Assim, ler passou a ter uma nova dimensão na vida das pessoas, ou seja, passou a ser mais do que apenas decodificar palavras, mas atribuir-lhes sentido. Logo, as palavras isoladamente não são suficientes para dar sentido ao mundo, cujos contextos são necessários ser entendidos para que o texto faça sentido.

Começa-se, então, a ter consciência de que não basta somente alfabetizar, mas que é preciso viabilizar às pessoas a oportunidade do contato com as diversas práticas sociais de leitura e escrita. Isso mudou quando o domínio das habilidades de ler e escrever passou a ser exigência, ou seja, o mundo letrado moveu-se para a escola, passando a fazer parte da alfabetização do novo século, contribuindo para a que a comunicação evoluísse.

Há pouco tempo, então, o termo letramento começou a ser discutido nas escolas e nas universidades, principalmente nos cursos de Letras e Pedagogia, e, de acordo com Soares,

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto (SOARES, 2011, p.96).

Para que essas práticas sociais sejam exitosas, são necessárias práticas de letramento que desenvolvam nos alunos competências comunicativas, que eles sejam capazes de usar a língua de acordo com a situação e local onde o falante se encontra, variando o seu discurso consoante seja necessário para se fazer entender através dos vários níveis de língua. É necessário que desenvolvam também competência textual, para que sejam capazes de compreender e interpretar

textos de acordo com o contexto social ou situacional, de fazer uma leitura, não só das palavras expressas no texto, mas que transcende a materialidade do texto (ANTUNES, 2003), levando-se em consideração que “ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido do texto, mas ser capaz de atribuir-lhe significação” (LAJOLO, 1999, p. 59).

É papel da escola permitir aos alunos que se apropriem dos recursos comunicativos necessários para desempenharem-se bem e com segurança nas mais distintas tarefas linguísticas de que vão precisar, especialmente no domínio de recursos bem específicos para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua oral em estilos monitorados. A escola é, por excelência, o *locus*, - ou espaço - em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitirão desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas (BORTONI-RICARDO, 2004).

Para isso, é necessário formar cidadãos que, quando em contato com o texto, assumam uma postura crítica daquilo que leem, através de um “processo de compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (FREIRE, 1997, p. 11).

Ainda de acordo com Paulo Freire,

[...] não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadorias por atacado. [...] A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e cuja compreensão fundamental vou me tornando também sujeito (FREIRE, 1996, p. 14).

Para que os resultados do processo de aquisição da leitura e da escrita sejam animadores, é necessário que haja uma formação permanente dos professores. Nessa “formação permanente, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996 p. 22).

Partindo dessas observações, esta pesquisa buscou promover a discussão e compreensão da realidade das práticas de ensino da leitura entre docentes dos anos iniciais, para possibilitar a melhoria do trabalho em sala de aula, iniciando-se pela reflexão da própria experiência de cada professor, pois

A experiência de se envolver em pesquisas do tipo “auto-estudo” (self-study research) ajuda ainda os professores a se tornarem mais confiantes em suas habilidades de ensinar, mais ativos e independentes ao lidarem com situações difíceis que surgem durante as aulas, assim como mais seguros ao adquirirem hábitos e habilidades de pesquisa que utilizam para analisar mais a fundo suas estratégias de ensino. A pesquisa dos professores parece também desenvolver neles

motivação e entusiasmo em relação ao ensino, além de revalidar a importância de seu trabalho (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005, p 68).

Além disso, a possibilidade de buscar soluções para os problemas que emergem no cotidiano da prática docente pode se revelar como um fator de valorização pessoal e profissional, o que resultará não apenas em ganhos de crescimento dos profissionais, mas também dos alunos que se beneficiarão de uma prática de ensino mais condizente com suas necessidades.

2.2.2 Da alfabetização ao letramento: algumas considerações

Os conceitos de letramento adotados neste trabalho estão baseados nas concepções de Soares (2002), (2013) Kleiman (2012), Tfouni (2010) e Street (2014) além de outros autores que usam o termo especificamente, mas que descrevem práticas de usos da leitura e da escrita que se coadunam as dos autores citados.

A palavra letramento tem sido largamente usada dentro e fora dos contextos escolares como forma de se referir às capacidades de escrita, leitura e entendimento de textos nos mais diversos contextos sociocomunicativos. O termo começou a ser usado no Brasil em meados da década de 80, sendo traduzido do inglês da palavra *literacy* (the ability to read and write), ou seja, a habilidade de ler e escrever.

Segundo Rajagopalan (2014) o inglês não dispõe de termos para distinguir alfabetização de letramento, existe apenas o termo *literacy* que deu origem à palavra letramento no português. O termo *literacy* é acrescido pelos modificadores *narrow* (estreito) e *broad* (amplo) ou por meio dos termos autônomo e ideológico.

O primeiro, isto é, a oposição entre letramento no sentido estreito e letramento no sentido largo, nos conduz à conclusão de que se trata apenas de uma diferença de escopo ou amplitude de abordagem, ou seja, o letramento no sentido largo seria o letramento no sentido estreito acrescido de mais algumas considerações. Já a outra forma de diferenciar alfabetização de letramento e de caracterizar a alfabetização como tendo um 'autônomo' e letramento como revestido de um sentido 'ideológico' acena para uma maneira totalmente diferente de compreender a oposição. A diferença não é mais quantitativa, mas sim qualitativa (RAJAGOPALAN, 2014, p. 16).

O termo *letramento* foi introduzido no Brasil a partir do momento em que o termo alfabetização já não representava as necessidades da vida na sociedade contemporânea, cada vez mais dinâmica e complexa, assim, a simples apreensão de um código baseado na relação entre fonemas e grafemas já não bastava. Antes, o termo *alfabetização* era suficiente para uma

sociedade constituída em grande parte por analfabetos e com muito poucas práticas de leitura e escrita. Bastava, como já informado, ao indivíduo saber escrever o nome para ser considerado alfabetizado, concepção ainda mantida por muitas pessoas e entidades de pesquisa que divulgam dados sobre o índice de alfabetismo/analfabetismo no Brasil, sem levar em consideração que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado.

Pode-se dizer que alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, vive em estado de letramento, que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais em relação a essas práticas.

Soares (2003) descreve a alfabetização como o processo de aquisição do sistema de escrita, do código da escrita, e o letramento, como o processo de desenvolvimento das práticas sociais da escrita, dois processos diferentes, exigindo processos cognitivos diferentes, portanto processos metodológicos diferentes, mas ao mesmo tempo indissociáveis. Segundo a autora, é preciso que o aluno aprenda as convenções da escrita praticando a leitura e a escrita. Um é condição do outro e um não precede o outro, mas se intercomplementam.

Silva (2010) ao abordar o assunto afirma que,

Ao reconhecermos que alfabetização e letramento são processos complementares e inseparáveis, não podemos esquecer, por outro lado, que também são processos diferentes, cada um com suas especificidades, exigindo metodologias e procedimentos didáticos diferenciados (SILVA, 2010, p. 38).

De acordo com Tfouni (2010), letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, uma vez que, enquanto aquele foca nos aspectos sócio-históricos de aquisição da leitura, esta foca nos aspectos da aquisição de habilidades da leitura e da escrita.

Para Kleiman (2012) letramento é um conjunto de práticas sociais do uso da escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos para fins específicos. Ainda, segundo a autora, “[...] o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever” (KLEIMAN, 2012, p. 18).

Street (2014) aborda dois modelos de letramento: o letramento autônomo e o ideológico. O primeiro refere-se às habilidades centradas no indivíduo, desvinculadas da realidade do sujeito na qual a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas. Já o modelo ideológico refere-se às práticas sociais que envolvem leitura e escrita de modo geral, nesse

modelo incluem-se as atividades de leitura, tanto as formais como as informais, necessárias para a construção de sentido dos textos em seus mais diversos contextos.

O que se pode observar é que os termos alfabetização e letramento têm sido amplamente discutidos, não apenas pelos autores acima citados, mas também usados por professores de todos os níveis dentro das instituições de ensino, tanto pelos da educação básica, como pelos da educação superior. No entanto, ainda residem muitas dúvidas e ou equívocos nos entendimentos e nos procedimentos metodológicos quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos nos mais diversos contextos sociais, o que nos leva a considerar que o assunto, embora discutido, ainda não se esgotou.

A partir dessa discussão, ainda é necessário refletir sobre as práticas que vêm sendo desenvolvidas em salas de aula, principalmente nos anos iniciais, que é a base para a formação de usuários competentes da língua escrita em todas as suas formas. É possível, segundo Soares (2011) alfabetizar letrando, sem desvincular esses processos.

Para a autora, o caminho para esse ensino e aprendizagem está na articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas desse processo, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado – que é o processo de alfabetização – com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, compreendido como sendo o processo de letramento (SOARES, 2011).

Uma pergunta se faz necessária: O que realmente mudou com o surgimento e uso do termo letramento no vocabulário da língua portuguesa? É apenas mais um termo ou uma mudança na prática pedagógica dos professores?

Conforme se vê, a passagem de alfabetização ao letramento é apenas um começo. De nada adianta parar por aí e pensar que consertamos uma grave falha na forma de pensar sobre o ensino fundamental. Se a passagem de alfabetização para letramento foi fruto da conscientização de que a aprendizagem de ler e escrever é parte de um processo bem mais amplo que inclui o social e o histórico e de que há muito mais no processo de aprender a dominar o alfabeto, a mesma amplitude deve ser estendida às demais etapas no processo educacional (RAJAGOPALAN, 2014, p. 22).

É necessário cautela antes de apenas adotar uma nova terminologia, sem que antes se descubra que mudanças isso provoca na prática pedagógica dentro das salas de aula, caso contrário, as mudanças ficam no âmbito do discurso e não da prática.

2.3 Formação de professores e letramento: influências na prática docente

À formação inicial dos professores são atribuídos alguns problemas da educação hoje. Assim, busca-se através da formação continuada, minimizar esses problemas, investindo-se na qualificação profissional, a fim de encontrar caminhos para mudanças na prática dos professores, seja refletindo sobre o trabalho docente e seus enfrentamentos diários, seja na busca de novos conhecimentos para a implementação ou transformação de sua ação. A partir disso, talvez seja possível, apesar das dificuldades e resistências, mudar os caminhos da educação, oferecendo aos alunos a possibilidade do pleno exercício da cidadania.

À formação, seja inicial ou continuada, também se devem os conhecimentos sobre o letramento, tanto teóricos quanto práticos, que levarão os professores a uma prática significativa e produtiva com seus alunos.

Nesta subseção, propõe-se uma discussão desses assuntos com o objetivo de fazer com que elas contribuam para novas reflexões e possíveis mudanças na prática, levando em consideração que, apesar dos multiletramentos, é imprescindível que primeiro o aluno saiba ler, compreender e fazer usos da leitura e da escrita, articulando suas aprendizagens escolares e à vida cotidiana.

2.3.1 Formação Inicial e qualificação profissional

De meados do século XX até os dias atuais, o Brasil passou por mudanças significativas na educação, principalmente no que se refere à democratização do acesso à escola.

A maciça expansão das matrículas no ensino fundamental desde há trinta anos, e no ensino médio mais recentemente, inviabilizaram uma concepção da atividade de ensino fundada na relação professor-aluno, na qual a imagem do “bom professor” era basicamente a daquele profissional que dominava um saber disciplinar que seria transmitido a um discípulo. O êxito desse ensino dependia — pensava-se — de uma combinação de conhecimento disciplinar e de preparo didático do professor. No quadro dessa concepção, nasceram e permaneceram durante muitos anos os cursos de licenciatura no ensino superior brasileiro e em outros países. No Brasil, a explosiva expansão do ensino de 1º grau, desde 1971, exigiu também a expansão acelerada dos cursos de licenciatura que simplesmente disseminaram o modelo associado a essa concepção (AZANHA, 2004, p. 371).

Hoje, considerando os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada pelo IBGE, em 2013, 98,4% das crianças de 6 a 14 anos frequentam a escola, aproximando-se de uma universalização do atendimento. Apesar desse número

significativamente positivo, tem-se ainda um grande problema que é a distorção idade-série, consequência dos elevados índices de reprovação. Isso demonstra que a democratização da educação não pode se limitar ao acesso à escola, há que se garantir também condições para que os alunos possam obter êxito e nela permanecerem para a conclusão de cada etapa na idade certa.

Garantido o acesso, vieram à tona as discussões relativas à baixa qualidade dessa educação oferecida, apontada pelas avaliações externas nacionais ou internacionais. Segundo Saviani,

Nessa discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de intelectuais influentes na mídia (SAVIANI, 2011, p. 8).

Essa visibilidade, no entanto, nem sempre produz resultados significativos na formação propriamente dita, caso contrário, haveria pelo menos uma minimização dos problemas da qualidade da educação brasileira, se levar em conta que a maioria das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula são o reflexo da formação acadêmica recebida nas instituições de formação.

Embora as instituições de ensino superior que formam professores tenham feito mudanças ou implementações a fim de melhorar a qualidade de seus cursos,

Por razões que ainda não estão suficientemente estudadas, essa pretendida qualidade foi interpretada como uma questão a ser resolvida metodologicamente, por meio de procedimentos de ensino supostamente mais eficazes porque seriam apoiados em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem. O impacto dessas ideias influiu fortemente nos cursos de licenciatura, ampliando substancialmente o espaço curricular de disciplinas vinculadas às temáticas específicas de feição metodológica e psicológica. Obviamente, tudo isso reforçou uma concepção de ensino preceptorial fundada numa relação pessoal entre professor e aluno (AZANHA, 2004, p. 371).

As discussões sobre a qualidade da formação de professores continua e ainda é algo a ser feito de forma mais ampla, que envolva mais que órgãos governamentais e instituições de ensino. É necessário ouvir quem atua na sala de aula, que vivencia os dilemas do cotidiano escolar.

Ainda segundo Azanha,

No entanto, dessa ampla e continuada discussão, não têm emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de ‘sólida formação dos educadores’, da ‘integração de teoria e prática’, da ‘interdisciplinaridade’ etc. É claro que sugestões dessa natureza são capazes de entreter colóquios e debates, mas a sua utilidade não vai além desses efeitos retóricos (AZANHA, 2004, p. 369).

Justamente porque os debates e as teorizações sobre o tipo de formação ideal não são capazes de proporcionar mudanças práticas, o problema da baixa qualidade de ensino na educação básica persiste. Ainda segundo Azanha,

Nessas discussões, quase sempre se parte de uma noção vaga e impressionista de “escola brasileira”, caminha-se para a afirmação da necessidade de uma “política nacional de formação de professores” e, em seguida, desenha-se o “perfil profissional” desses professores por meio de um arrolamento de competências cognitivas e docentes que deveriam ser desenvolvidas pelos cursos formadores (AZANHA, 2004, p. 369).

Depreende-se que a formação de professores, ainda hoje, permanece focada muito mais na busca de uma capacitação teórica, como se a aplicação de um saber teórico fosse o suficiente para resolver as situações de ensino, do que na busca da formação de profissionais capazes de buscar soluções práticas para os dilemas enfrentados no cotidiano da sala de aula.

Resumindo, o professor acaba não sabendo o que fazer com os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial ao lidar com os problemas reais encontrados no seu dia a dia, até porque, “a ideia de que ensino eficaz é basicamente a aplicação competente de um saber metodológico, epistemologicamente fundamentado em outros saberes, principalmente de natureza psicológica, é altamente discutível” (AZANHA, 2004, p. 369).

O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nesses termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio **conceito de vida escolar** é básico para que se alcance esse discernimento (AZANHA, 2004, p. 370).

Segundo Severino (2003), mesmo sem levar em conta os problemas de ordem econômica e social que perturbam a condição e a atuação do professor no Brasil, muitos problemas estão mais ligados a sua formação. Dentre elas o autor elenca alguns, o primeiro deles seria a forma pela qual o aluno dos cursos de formação de professores se apropria dos conteúdos científicos de que precisa. Embora a posse desses conteúdos seja absolutamente necessária, a forma como vem sendo trabalhada não difere da das demais áreas.

A pedagogia dos cursos de formação docente tem se marcado por uma forte tendência à exposição, à transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. Vale dizer que a postura investigativa não se faz presente ao longo do processo pedagógico de formação (SEVERINO, 2003, p. 76).

O segundo problema é que o licenciando acaba recebendo alguns elementos teóricos e técnicos e poucas horas destinadas ao estágio, ficando restrito a um tempo precário e pouco significativas. “Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, atividades de prática de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas a sua profissão.” (SEVERINO, 2003, p. 76)

O terceiro problema é que,

O curso não lhe fornece subsídios para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que o acaba levando a uma prática docente puramente técnica, mecânica, quando não tecnicista, que não leva em conta os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessam a educação e o ensino em seu contexto histórico concreto (SEVERINO, 2003, p. 76).

Não lhe possibilita ainda a clareza dos objetivos da educação básica na atual conjuntura brasileira, nem conhecimento das características psicossociais de seus alunos, suas condições sociais e históricas.

Por último, o autor assinala a deficiência por não conseguirem uma integração mínima e de interdisciplinaridade que garanta uma inter-relação das disciplinas metodológicas com as demais disciplinas do curso, o contato com aquelas é tão passageira que o aluno não pode desenvolver aí uma vivência formativa.

Além disso, há a questão do discurso da desarticulação entre a teoria e a prática que segundo Rego e Mello (2002) ganharia contornos mais precisos se as análises dos programas de formação se atentassem para

[...] a incoerência entre o modelo pelo qual eles aprendem ao longo de sua educação (como alunos da escola primária e secundária e depois nos cursos de formação) e o modelo de ensino-aprendizagem que é preconizado para ser praticado quando no exercício de ensinar. Esta incoerência pode ser observada, por exemplo, não somente no modo de abordar o conhecimento como também na metodologia adotada para construí-lo. Nos cursos de formação tradicionais, o conhecimento é trabalhado de maneira desarticulada, descontextualizada e disciplinarizada. Espera-se, entretanto, que o futuro professor tenha a competência de ajudar os alunos a construírem conhecimentos de modo articulado, contextualizado e interdisciplinar. Os programas de formação existentes adotam metodologias que enfatizam a assimilação passiva de informações. Contraditoriamente, espera-se que os professores desenvolvam práticas que estimulem o pensamento crítico, a aprendizagem ativa, o desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Sendo

assim, os modelos vigentes não possibilitam que os futuros professores vivenciem em seu próprio processo de aprendizagem (quando estão na condição de alunos) o que lhe sugerem como necessário e adequado para seus futuros alunos (REGO; MELLO, 2002, p.15).

A partir dessa breve abordagem sobre os problemas da formação inicial de professores que se refletem na qualidade do ensino na educação básica, cabe uma reflexão sobre qual a formação adequada para os professores que atuam nas escolas hoje, em especial sobre a formação do docente que atua nos anos iniciais.

A formação inicial dos professores que atuam na educação infantil e nas séries iniciais da educação básica tem sido um assunto de permanente discussão e ainda não se chegou a um consenso sobre que conhecimentos são necessários para atuar nestas etapas da educação.

Os cursos de Pedagogia onde esses profissionais são formados hoje para atuarem como professores das séries iniciais ainda não conseguiram criar uma identidade de formação específica para a docência, pois acabam buscando trazer uma formação para um profissional polivalente, o que tem gerado muitos questionamentos em torno da formação do pedagogo, mesmo se sabendo da importância desses professores em uma das etapas mais importantes da educação básica. “Docentes que deveriam proporcionar todas as aprendizagens necessárias ao pleno desenvolvimento das crianças, envolvendo suas dimensões afetivas, ética, estética e intelectual, por meio de ações que respeitem a dignidade e os direitos das crianças.” (Di Giorgi et al. 2011, p. 50)

Conforme consta na Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, em seu artigo 4º,

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Essa pretensa formação polivalente do pedagogo, como consta no texto da Resolução, faz com que os profissionais egressos desses cursos não tenham uma identidade específica para atuarem na educação.

Das 3200 horas destinadas à formação desses profissionais, 300 são destinadas ao estágio obrigatório. Conforme consta no artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, dentro dessas 300 horas, propõe-se a desenvolver uma série de atividades.

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

As atividades a serem realizadas ao longo do curso e do estágio acaba por não focar na formação para atuação nas séries iniciais, embora na alínea A do inciso acima citado, haja uma ênfase à Educação Infantil e ao Ensino fundamental.

Em pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) sobre a formação de professores no Brasil, as autoras trazem a análise de projetos de 71 cursos de Pedagogia. As autoras sugerem que “[...] a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 120). E ainda,

Como o número mínimo de horas prescrito para o curso de Pedagogia é de 3.200, sendo que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isso é confirmado também quando se examina o projeto pedagógico de cada curso, em que consta o conjunto de disciplinas por semestre e em tempo sequencial, e no qual, em regra, não são identificadas articulações explícitas entre elas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 121).

Fica evidente mais uma vez que a falta de um foco mais específico para a formação de professores tem prejudicado a qualidade da formação daqueles que vão atuar numa fase bastante importante da formação do aluno, o que pode ter acarretado em prejuízos ao longo de sua escolarização.

No que se refere à análise das ementas, segundo as autoras,

Entre as universidades públicas, nenhuma dentre as estudadas oferece disciplina sobre conteúdos substantivos de cada área, nem mesmo de Língua Portuguesa e Matemática. Tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino, ou na presunção de que eles são de domínio dos estudantes dos cursos de formação. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 126).

Focando na análise das ementas de Língua Portuguesa das instituições particulares, segundo as autoras,

Permite afirmar que existem duas formas de apresentação dessa disciplina: uma, cujos conteúdos se referem ao seu âmbito específico, sem inclusão dos conteúdos que deverão ser ensinados pelos futuros professores, e outra, cujos conteúdos se referem diretamente ao que ensinar na escola básica. Como exemplos do primeiro grupo incluem-se as disciplinas Linguística e Língua Portuguesa, que se reportam a conteúdos de aprofundamento ou que sugerem preparo dos futuros professores para uso da língua, independentemente da sua tarefa de ensinar. Como exemplo do segundo grupo, figura a disciplina alfabetização e metodologia do ensino da língua portuguesa. Certamente, os dois grupos de disciplinas colaboram para a construção de competências para ensinar, evidentemente se a metodologia do ensino de língua portuguesa estiver articulada aos conteúdos específicos com a profundidade e a particularidade próprias desse campo. Mas ainda se observa nesse nível a tendência a propor aprofundamento teórico sem o correlativo das práticas profissionais. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 126-127).

Em se tratando da formação para o ensino de língua materna, o que conseqüentemente levará a uma prática mais exitosa no exercício da docência, são poucas as possibilidades oferecidas aos alunos desses cursos. Se o foco está mais voltado para o preparo dos professores para o uso da língua e não para o ensino, conseqüentemente lhes faltarão preparo para o ensino, pressupondo, segunda mencionado pelas autoras, que os conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais são de domínio dos estudantes nos cursos de formação. É importante que, além de um bom domínio da língua materna, o professor se aproprie dos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais para que possam planejar de diferentes formas como eles poderão ser ensinados. A falta de domínio desses conteúdos tem levado à práticas pouco significativas e bastante comprometedoras. Não que o domínio de conhecimentos sobre teorias linguísticas não seja necessário, afinal o professor que ensina língua materna tem por obrigação conhecê-las, mas que se consiga aliar esses conhecimentos às práticas da sala de aula.

2.3.2 Reflexão sobre e na prática docente: caminho para uma mudança na qualificação profissional

Para refletir sobre a prática docente na contemporaneidade é necessário trazer à tona algumas questões complexas, dentre elas sua formação e prática. A formação oferece a base epistemológica de que o professor necessita para a sua atuação enquanto profissional, e sua prática não se restringe apenas aos conhecimentos adquiridos durante a sua formação, seja a inicial ou a continuada, já que “a formação inicial [...] não realiza suas promessas e força os professores a inventarem seu próprio conhecimento concreto de trabalho a partir de sua relação. Portanto, aprende-se a docência *in locu*”. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 285) Não se pode negar, porém, que essa base epistemológica, construída ao longo de sua formação

pode levá-lo a melhorar ou mudar a sua prática através da ação-reflexão construída ao longo de sua carreira.

Hoje, a docência tem se tornado um trabalho árduo e na maioria das vezes contraditório pelo fato de a escola ter abarcado uma série de competências que até pouco tempo não eram suas. Pelo fato de o professor ser peça fundamental das atividades desenvolvidas na escola, sua prática tem sido diretamente afetada levando-o a viver dilemas que precisam ser resolvidos e que nem sempre ele se acha capaz de fazê-lo.

Sabe-se que houve um aumento considerável das competências atribuídas aos professores, há cobranças constantes para que a escola, através do trabalho dos professores, dê respostas às exigências da sociedade e de suas demandas. No entanto, há, segundo Tardif e Lessard (2005), uma constante desvalorização do professor e a perda de prestígio da profissão.

Assim, a ação dos professores nem sempre depende de sua formação acadêmica, uma vez que nas universidades não se ensina a lidar com questões que emergem do cotidiano e adentram às salas de aula e requerem muito mais que formação acadêmica. “A docência é, então, concebida como um “artesanato”, uma tarefa aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 46).

Diferente de muitas outras profissões, a profissão docente tem como seu objeto de trabalho o ser humano e isso “modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 28). Para os autores, o objeto de trabalho do professor, diferente de muitos outros, tem vontade própria e nem sempre está disposto a colaborar com a realização do trabalho docente, atitude que pode impedir ou dificultar a realização de tarefas que levariam ao alcance de objetivos propostos.

“A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35).

Além desta particularidade de seu objeto de trabalho, há interferências externas que afetam diretamente em sua prática, pois

A organização escolar na qual o trabalho é desenvolvido tampouco é um mundo fechado; ela não é autônoma, mas participa de um contexto social mais global no qual está inscrita. Esse contexto social não é uma abstração sociológica, nem um horizonte longínquo ou situado “fora” da escola. Pelo contrário, tal contexto social está tanto “dentro” quanto “fora” da escola, é ao mesmo tempo individual e coletivo.

Por exemplo, ele penetra na escola com os alunos que são, como todos nós, seres socializados que trazem consigo, para a classe toda, a carga de suas múltiplas pertencas sociais: origem socioeconômica, capital cultural, sexo, identidade linguística e étnica, etc. Esse mesmo contexto social se exprime também no fato de a identidade dos diferentes agentes escolares – inclusive os professores, obviamente – nunca ser totalmente determinada pela organização escolar. Já que eles mesmos participam de outras organizações sociais [...]. Em resumo, é uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas. Nesse sentido, as atividades escolares nunca são fechadas em si mesmas como uma cadeia de montagem cibernética que gira sobre cilindros num movimento circular: dia após dia, os alunos entram e saem da classe, modificando sem parar o ritmo escolar, introduzindo pontos de resistência, fazendo com que a escola perca o controle sobre aqueles que forma (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 44).

É necessário portanto que outros saberes, além daqueles adquiridos nos processos de formação sejam considerados para que a prática docente seja viável. Saberes que são construídos ao longo da vida dos professores e que quer queiram, quer não, eles emergem quando necessário para resolver conflitos imediatos na sala de aula, sejam de aprendizagem, sejam de outra natureza.

Assim, pode-se dizer que a formação do professor faz a diferença em sua prática, mas a atribuir apenas a ela o sucesso ou o fracasso dos alunos pode soar um tanto precipitado, já que não só o contexto social no qual o aluno está inserido como também o professor, interferem diretamente tanto no ensino quando na aprendizagem.

[...] Por lidar com um ser humano e não com uma coisa inerte, o trabalho docente não se pode fundamentar exclusivamente, nem mesmo principalmente, numa ciência, ele mobilizará durante seu exercício um amplo espectro de saberes, recursos e habilidades que cobre, na verdade, várias modalidades de interação humana: afetiva, normativa, instrumental, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 267).

Como dito no início desta subseção, a sociedade contemporânea exige e espera que a escola dê conta de suas demandas. Espera-se se assim, uma escola que ofereça uma formação diferente daquela que era exigida no passado, visto que a sociedade hoje dispõe de novas tecnologias e informações e necessita que seus cidadão sejam formados para que deem conta de manuseá-las. Assim,

A função dos professores não consiste mais, talvez, em formar indivíduos segundo a velha imagem orgânica da cultura geral, mas em equipá-los, prevendo a impiedosa concorrência do mercado de trabalho numa sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil. O professor seria menos um formador e mais um mediador entre o aluno e conhecimentos cujo valor está na utilidade. O tempo consagrado a aprender torna-se sinônimo de investimento que precisa, como todo investimento, se rentabilizar (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 147).

Apesar da necessidade de formar indivíduos aptos a concorrer no mercado de trabalho, logo, individualistas, se requer também que o professor forme cidadãos justos, que valorizem as individualidades e particularidades de cada um, além dele mesmo atentar-se para as diferenças de seus alunos, mais um dilema, dentre outros vivenciados pelo professor em sua ação.

[...] Esse dilema é a consequência permanente e inevitável de um trabalho dirigido a uma coletividade, mas que, para ser eficaz, deve dizer respeito aos indivíduos e considerar suas diferenças para fazê-los progredirem. A fala aos alunos de outras culturas, os alunos de contextos desfavorecidos, os alunos lentos ou em dificuldades, reflete esse dilema crucial: como conciliar o ensino a um grupo com as diferenças dos indivíduos que a compõem? Não existe solução lógica ou natural a esse dilema; pelo contrário, trata-se, achamos, de um problema logicamente insolúvel, mas que todo professor resolve à sua maneira concretamente, optando por algumas práticas pedagógicas que favorecem um ou outro dos termos presentes (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 161).

Ainda segundo os autores,

A escola persegue fins não apenas gerais e ambiciosos, mas também contraditórios: assegurar o bem-estar de todos e garantir o respeito às diferenças; favorecer o sucesso da maioria dos alunos, valorizando, ao mesmo tempo, os alunos mais dotados; funcionar segundo um princípio de igualdade e de cooperação entre todos os alunos e estimular, ao mesmo tempo, a competição, etc. Esses fins podem, com certeza, conciliar-se na retórica educativa, mas no contexto concreto das escolas, onde os recursos são limitados e o tempo contado, eles levantam necessariamente o problema da compatibilidade e da hierarquização (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 77-78).

Em meio a tantas exigências e objetivos, apesar de haver outros agentes na escola, a figura do professor fica em evidência pelo fato de estar a maior parte do tempo escolar com os alunos, por isso todos os olhares voltam-se para ele.

Apesar dos problemas enfrentados no cotidiano escolar no se refere à aprendizagem dos alunos, e tendo como foco principal a formação do professor para buscar soluções para esse problema, e ainda sabendo que a formação inicial desse professor não o capacita para atuar de forma a solucionar esse problema. Como pode o professor ser um agente transformador dessa realidade?

Segundo Pimenta,

No caso da educação escolar, constatamos que no mundo contemporâneo que o acréscimo quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. Qual professor se faz necessário para as

necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e problemas? (PIMENTA, 1996, p. 76).

É, pois, necessário romper com uma prática insignificante e transformá-la num instrumento capaz de mudar a realidade do ensino e da aprendizagem nas escolas. Para isso se fazem necessárias algumas mudanças que, de acordo com Zeichner (2003), incluem:

[...] valorizar as experiências existenciais do aluno e as interpretações atuais como ponto de partida da instrução; respeitar os recursos culturais e linguísticos que o aluno leva para a escola em vez de encará-los como deficiências quando diferentes dos dominantes; tomar o material local e os recursos naturais como base curricular e evitar uma dependência excessiva do material didático produzido comercialmente, estimulando um grau mais elevado de participação, discussão e contribuição do aluno na sala de aula; enfatizar a compreensão do aluno e não a memorização e a repetição mecânicas; e concentrar-se no desenvolvimento da capacidade do aluno de usar os conhecimentos recém-adquiridos em situações significativas e reais da vida (ZEICHNER, 2003, p. 36-37).

Dadas as deficiências e a lacunosidade (incompletude) da formação inicial dos professores, a ordem é a de investimento na formação continuada dos professores para que possam suprir suas limitações no exercício da prática docente. Para isso tem se investido maciçamente nesse tipo de formação, embora, a excelência docente não se restrinja penas à qualidade da formação inicial e continuada que é oferecida aos docentes, mas também a uma adequada estrutura física e de incentivos e valorização profissional, incluindo-se aí a salarial. No entanto, nem melhores condições físicas e nem salariais superam o problema da má formação e conseqüentemente da má qualidade do ensino. Por isso é importante, atentar às questões da formação continuada.

Segundo Gatti e Barreto (2009),

Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores. Apesar disto, os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios, fato que tem posto, no Brasil, os processos de educação continuada em questão (GATTI; BARRETO, 2009, p. 199).

A gênese desses resultados insatisfatórios se dá principalmente pelo fato de os modelos de formação adotados ao longo desses anos de discussões e tentativas de implantação serem criados em gabinetes fechados, longe da realidade das salas de aula e das necessidades mais emergentes dos que deverão pôr em práticas as ações planejadas. Desta forma, segundo

Tardif e Lessard (2005), o ato de ensinar se parece com uma representação teatral, cujo texto foi escrito por alguém que não participa da cena. Dentre as instituições provedoras dessas formações estão as secretarias estaduais e municipais de educação e órgãos federais que adotam o modelo *top-down* e em forma de cascata, em que há um processo de formação hierarquicamente estabelecido. Esse modelo tem provado ser ineficiente, dentre várias razões, há uma

[...] limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201 – 202).

Além disso, ainda segundo as autoras, com

As reformas curriculares dos anos 1990, a mudança de paradigmas de conhecimento nos diferentes domínios teóricos que estão na base dos conteúdos curriculares da escola básica, trouxeram desafios às instituições formadoras de professores que não foram adequadamente equacionados por estas em seus currículos nas licenciaturas. Decorreu daí, em parte, o desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com o objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas. Algumas dessas iniciativas concentraram-se na divulgação dos fundamentos e princípios da reforma, procurando legitimar-se junto ao corpo de educadores em exercício, deixando para um momento posterior ou transferindo para os próprios educadores a tarefa de encontrar os caminhos de sua implantação. Outras cobriram detalhes relativos à atuação docente, em áreas específicas, como para os processos de alfabetização (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200-201).

Assim, a maioria dos professores se perderam em suas incertezas e dificuldades e mantiveram suas práticas tal e qual já vinham sendo realizadas por não se sentirem seguros do que fariam a partir daquele momento.

Atualmente a discussão sobre a necessidade pela busca de formação contínua não tem sido menos intensa e desprovida de menor importância, no entanto, o foco tem se direcionado mais para o professor. Gatti e Barreto (2009) afirmam que

As propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos

formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202 -203).

O protagonismo do professor, além de sua valorização, possibilita a busca de soluções de problemas mais centrados nos espaços de sua atuação, onde as necessidades mais emergentes são percebidas, por isso,

A nova situação solicita cada vez mais que o professor esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (GATTI; BARRETO, 2009, p. 231).

Segundo Rego e Mello (2002, p. 19),

Mais do que as tradicionais modalidades de formação em serviço (seminários, palestras, cursos e oficinas), é preciso que se privilegiem ações que propiciem reflexões coletivas no contexto escolar onde os professores atuam. Nessa ótica a escola passa a ser entendida não somente como um lugar onde o professor ensina, mas também um lugar onde ele aprende (REGO; MELLO, 2002, p. 19)

Uma mudança paradigmática de formação contínua, no entanto, não será capaz de produzir melhoras substanciais nos resultados de desempenho dos alunos na educação básica. É necessário uma tomada de consciência da responsabilidade social que cada professor tem como agente de transformações sociais. Por isso, quanto mais conscientes de seu papel na sociedade, mais necessidade de busca de novos conhecimentos sentirão e conseqüentemente mais significativas serão as mudanças em suas práticas em sala de aula. Ficar lamentando sobre as lacunas deixadas na formação inicial e não buscar alternativas para a transformação de prática, com certeza só contribuirá para a manutenção da situação em que se encontram alunos e professores.

Para uma prática pedagógica que resulte em resultados contundentes, o professor precisa adotar uma prática reflexiva, ativa, capaz de buscar respostas para os problemas do cotidiano escolar. As mudanças devem ser propostas de dentro da escola, onde a realidade acontece. De acordo com Zeichner (2003),

É raro os planejadores educacionais, assim como os órgãos do governo, encararem os professores como agentes importantes no processo de reforma educacional. Pelo contrário, a abordagem dominante consiste em treiná-los para que sejam implementadores eficientes de políticas desenvolvidas por outros, que nada têm a ver com a sala de aula. Em muitos projetos de reforma educacional de todo o

mundo, a meta é ter professores-funcionários irreflexivos e obedientes, que implementem fielmente o currículo prescrito pelo Estado, empregando os métodos de ensino prescritos (ZEICHNER, 2003, p. 37).

No entanto, a “reforma” educacional só acontece a partir das salas de aula, não há implementação se não houver engajamento dentro das escolas, eis porque muitas políticas de reforma educacional aparecem teoricamente muito bem fundamentadas, porém com poucos ou nenhum resultados práticos.

Só o engajamento dos professores poderá levá-los a uma nova postura. De acordo com Pimenta,

[...] o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer. [...] em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação (PIMENTA, 1996, p. 82).

Assim se constrói uma prática que consiste em refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, o que constitui um professor reflexivo e autônomo, não no sentido demagógico, mas que seja capaz de através da sua capacidade de refletir a e sobre a sua ação ser capaz de contribuir para mudanças na educação.

Nesse caso, refere-se, segundo Perrenoud (2002) a

[...] uma postura e uma prática reflexivas que sejam a base de uma análise metódica, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só pode ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado (PERRENOUD, 2002, p. 47).

Na reflexão sobre a própria prática, no entanto, segundo Zeichner (2003), o professor não pode negligenciar toda e qualquer consideração acerca das condições sociais do ensino que influenciam seu trabalho na sala de aula. Segundo a autor,

O contexto do trabalho do educador deve ser tomado tal como é dado. Ora, embora seja compreensível que as preocupações dos professores são principalmente a sala de aula e os alunos, é insensato restringir-lhes a atenção exclusivamente a essas preocupações (ZEICHNER, 2003, p. 44).

A reflexão, portanto, deve envolver não apenas os problemas circunscritos à sala de aula, mas também aos que interferem no trabalho da sala, a fim de atingir os objetivos e as metas com os quais o professor está comprometido. Para Zeichner, (2003) há que se cuidar também sobre a prática do ensino reflexivo, pois há uma tendência a favorecer a reflexão

individual, na qual os professores devem pensar sobre a sua própria atividade e, muitas vezes, o discurso dá pouca ênfase à reflexão como uma prática social, através da qual os grupos de educadores se apoiem e sustentem o crescimento de cada um de seus grupos.

Ainda de acordo com o autor, nada mais apropriado para que esses professores busquem apoio é a formação de grupos para uma formação em serviço que traga à tona seus problemas e dilemas reais do cotidiano escolar, que fuja dos meros treinamentos oferecidos pelos órgãos governamentais baseados em referenciais teóricos e orientações metodológicas que pouco ou em nada contribuem para a superação do fracasso escolar, principalmente dos alunos das camadas mais pobres da população.

Especialmente porque um dos principais fatores do fracasso escolar desses alunos está diretamente no fato de não conseguirem se apropriar de conhecimentos necessários à compreensão do mundo além de suas realidades e para isso a ampliação de seus domínios linguísticos se faz necessária.

Ampliar o domínio linguístico dos alunos significa envolvê-los em eventos de letramento propositadamente planejados para este fim. As práticas e eventos de letramento dos quais os alunos fazem parte fora da escola devem servir de ponto de partida, mas não significa que a escola não deva inseri-lo em novas práticas e eventos de letramento e para isso, é necessária a capacidade técnica e pedagógica dos professores. Ribeiro (2014) afirma que,

A capacidade técnica do professor se evidencia [...] na habilidade para discernir e para planejar de maneira diversificada, respeitando as diferenças individuais e associando as experiências escolares à vida em sociedade. Isso não representa, no entanto, que se entenda vida como sinônimo de 'dia a dia'. Na verdade, muitas vezes, a criança não se motiva para a realização das atividades (experiências) de aprendizagens escolares exatamente por não perceberem nenhuma diferença entre o cotidiano e aquilo que lhes é proposto pela escola. Neste caso, a criança não se sente desafiado a aprender (RIBEIRO, 2014, p. 151 -152)

A diretividade na elaboração e realização de atividades de sala de aula não significa, portanto, a falta de respeito às diferenças individuais dos alunos, mas torna-se um foco para a apreensão de novos conhecimentos pelos alunos. “Insistir em que o discurso em sala de aula deva ser ministrado apenas na variedade praticada pela criança significa confiná-la a *ghettos* e contribuir para o seu isolamento social.” (SILVA, 1998, p. 56).

O direcionamento das atividades a serem realizadas em sala de aula requer do professor uma formação sólida para que ele seja capaz de capaz de planejá-las e executá-las focando na aprendizagem dos alunos.

Os saberes relacionados ao domínio da língua materna se constituem como facilitadores para a apreensão dos sentidos dos textos, sejam os orais ou escritos, porém pelo distanciamento entre os interlocutores no ato da interlocução, os textos escritos exigem muito mais do domínio das habilidades linguísticas do leitor para que possa apreender as intencionalidades do autor.

No que se refere ao texto escrito, a leitura é o processo pelo qual o aluno deve chegar a compreensão “não só com relação ao seu conteúdo, mas no que diz respeito a todas as implicações decorrentes de seu modo de organização, sua função, suas especificidades gramaticais e elementos implícitos no texto.” (MILLER, 2003, p. 336).

Segundo Bortoni-Ricardo,

As crianças quando chegam à escola já sabem falar bem a língua materna, isto é, sabe compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações. Mas ainda não têm uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permitem realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas. Eles vão precisar de recursos comunicativos bem específicos para fazer uso da escrita [e da leitura], em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua oral em estilos monitorados (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74-75).

Ainda segundo a autora, a escola é, por excelência, o local onde os alunos vão se apropriar de forma sistemáticas dos recursos comunicativos que lhes darão condições de desempenhar-se competentemente em práticas e eventos sociais de letramento especializados.

Sendo o domínio das competências comunicativas indispensáveis para participação dos mais diversos contextos sociais, “o caráter sintetizador da leitura e a importância do conhecimento multidisciplinar de mundo a que o leitor precisa recorrer para compreender efetivamente o que lê explicam os baixos escores que nossos alunos obtêm nos sistemas estaduais ou nacionais de avaliação” (BORTNI-RICARDO, 2013, p. 16).

Para atender essa demanda pelo domínio de competências comunicativas necessárias ao exercício da cidadania, o professor precisa de uma formação que lhe ofereça suportes para o desenvolvimento de tarefas como agentes de letramento.

Ratificando o que já foi colocado por autores já citados, Ricardo-Bortoni (2013, p. 17), afirma que além das dificuldades próprias do trabalho pedagógico, “temos que considerar também que a formação de professores em nosso país vem negligenciando dimensões de natureza mais prática, metodológicas e em benefício de uma suposta superioridade de conteúdos teóricos provenientes das ciências humanas”.

Por isso, “o professor que acha que, no seu curso de formação, aprenderá tudo o que um dia poderá precisar para inserir seus alunos nas práticas letradas da sociedade é um professor fadado ao desapontamento” (KLEIMAN, 2005, p. 51).

Para Kleiman (2005, p. 51-52) “para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem de ser um gestor de recursos e de saberes — tanto dos dele [...] como dos de seus alunos”.

Os saberes dos professores precisam estar alicerçados em conhecimentos teóricos, mas estes não prescindem de uma prática com embasamento numa pesquisa da realidade em que se inserem os seus alunos para descobrir quais as funções da língua escrita no grupo para, então, inseri-los em novas e relevantes funções do mundo da escrita.

Como já foi previamente abordado, a formação inicial dos professores, principalmente daqueles que vão atuar nos anos iniciais da educação básica, tem deixado lacunas pelo seu caráter polivalente. No que se refere à formação para o letramento não é diferente dos demais conhecimentos que deveriam ser adquiridos ao longo de sua formação acadêmica. Como abordado por Gatti e Barreto (2009), a disciplina de Língua Portuguesa, no curso de Pedagogia, quase sempre foca no ensino de habilidades linguísticas a serem dominadas pelos alunos como usuários da língua e não como futuros professores de língua materna. Assim eles não se apropriam de conhecimentos dos conteúdos que deverão ensinar, supondo que eles já os dominam. Nas didáticas de ensino de língua materna acaba-se voltando para as metodologias de ensino e mais uma vez conhecimentos específicos ficam à margem da aprendizagem.

É necessário, dentre outras, uma formação linguística, psicolinguística sociolinguística, gramatical e semiológica para que esses professores possam, não apenas reproduzir o que está nos livros didáticos, mas que possam se posicionar de forma crítica frente aos conteúdos apresentados e como abordá-los, além de conseguir criar estratégias para ensiná-los. Além disso a partir da realidade em que estão inseridos os alunos com os quais trabalha, buscar alternativas e possibilidades para inseri-los em novas realidades através do ensino de língua materna.

Segundo Rojo (2010)

[...] o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização – fônico ou global – pode dar jeito nisso, mas, sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade. Temos, isso

sim, indicadores da insuficiência dos letramentos escolares, em especial na escola pública, para a inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade (ROJO, 2010, p. 22-23).

Ainda segundo a autora,

[...] a questão está em outro lugar que não na alfabetização: nas práticas de letramento em que os brasileiros se envolvem (letramentos múltiplos) e nas capacidades de leitura e escrita que o envolvimento nessas práticas acarreta (níveis de alfabetismo), com as quais, parece, a escola não está conseguindo se confrontar (ROJO, 2010, p. 23).

Para lidar com a realidade enfrentada no cotidiano escolar, uma boa formação do professor se faz necessária, embora não haja receita pronta, visto que o tema embora esteja em constante discussão ainda carece de muitos estudos para sua melhor compreensão.

2.3.3 *Que letramento cabe a escola ensinar?*

Dada a dimensão territorial do Brasil e sua grande variedade linguística e considerando a necessidade do estabelecimento de um currículo mínimo, fica a questão: que letramento cabe à escola ensinar?

Segundo Gnerre (1987, p.16), “a começar do nível mais elementar das relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” e sabendo que o domínio da língua dá uma maior possibilidade de plena participação social, a escola tem a responsabilidade de garantir o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1997, p. 21).

De acordo com Mollica (2011, p. 12) a intuição é de que “é acentuada a exclusão social tanto maior a distância dos indivíduos em relação à cultura letrada” e que

As práticas de leitura e escrita colocam os falantes com maiores chances de construir a cidadania plena. A linguagem facilita os meios, embora não represente garantia para retirar os cidadãos do lugar à margem da sociedade organizada. Assim, através da escola, acredita-se que o indivíduo se torne agente ativo e transformador; para o

cidadão comum, prevalece a ideia de que a educação, especialmente a veiculada na escola e calcada na aprendizagem de ler e escrever, é o caminho mais eficaz de se atingir melhor situação na vida (MOLLICA, 2011, P. 12-13).

Dado o caráter interacional da linguagem, participar ativamente de práticas e eventos de letramento diferenciados, mesmo que escolarizados, é um modo de levar os alunos à apreensão das possibilidades que a leitura e a escrita podem proporcionar. Por isso,

O exercício do planejamento é uma excelente estratégia para aprimorar a capacidade de enxergar claramente o objeto da aprendizagem e para transpô-lo dentro das linguagens adequadas à operacionalização das práticas de letramento. As linguagens precisam, nesse sentido, ser entendidas não somente como veículos (socioculturais, comunicativos etc.) para a concretização dessas práticas de letramento mas também em sua dimensão técnica, a saber, o domínio efetivo das estruturas linguísticas disponíveis e das regras e normas, institucionalizadas e não institucionalizadas, para garantir a manipulação e aplicação dessas ao contextos e objetivos específicos dos usos sociais da linguagem (RIBEIRO, 2014, p. 171-172).

Compreender o que é letramento em suas diferentes formas pode ser um grande desafio e colocá-lo em prática, ainda mais difícil, mas extremamente necessário para a prática pedagógica centrada na aprendizagem do aluno.

Assim, trabalhar com os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam (ROJO, 2010, p. 27)

Nesse sentido, a escola além de valorizar o letramento social, aquele que aluno vivencia fora dos muros da escola, que lhe permite a construção de sua visão de mundo, precisa criar mecanismos para que o aluno amplie seu domínio linguístico e que seja capaz de vivenciar outras práticas de letramento além daquelas com as quais convive.

Entender o fenômeno da linguagem constitui uma tarefa tanto mais fecunda quanto mais se pode compreender os diferentes processos implicados em seu funcionamento concreto, o que leva, necessariamente, ao domínio do texto, em seus múltiplos desdobramentos cognitivos, linguísticos, discursivos e pragmáticos (ANTUNES, 2009, p. 51).

Ao se propor um trabalho que valorize a interatividade através dos textos reais, que cumprem propósitos comunicativos específicos, sejam eles orais ou escritos, deve se priorizar o trabalho com mais diversos gêneros textuais possíveis. Segundo Antunes (2009, p. 49), “o

tema gêneros textuais tem sido bastante estudado nestes últimos anos e pode apoiar um trabalho de estudo da língua bem mais significativo e consciente”.

Embora bastante estudado, assim como os termos letramento e gêneros textuais carecem de uma melhor apropriação por parte de quem os utiliza, pois em nome de um modismo, acaba se simplificando demais os seus conceitos, o que leva à produção de práticas equivocadas em sala de aula. Justamente pela não apropriação correta desses termos. Para Antunes,

Vieram as simplificações inevitáveis. Empenhados em ‘ensinar línguas com base no texto’, ‘a partir do texto’, através do texto’ de ‘forma contextualizada’, algumas propostas de atividades supunham estar alinhadas pelas novas perspectivas, simplesmente pelo fato de estarem propondo a retirada de palavras e frases dos textos fazer os mesmos tipos de análises que faziam antes (ANTUNES, 2009, p. 52).

A proposta de ensino que tem o texto como eixo norteador da prática docente não descarta em nenhum momento a obrigatoriedade de se trabalhar outros aspectos do ensino da língua. Assim, ao se trabalhar com determinado gênero textual, é necessário abordar, além de sua estrutura formal, intencionalidade e domínio discursivo, sua constituição sintática, o vocabulário apropriado ao gênero a que pertence, além de outros aspectos que o professor julgar necessário, pois os “gêneros têm uma identidade eles são identidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres e aleatórias.” (Marcuschi, 2008, p. 156).

O que não se deve, no entanto, é usar o texto como pretexto para trabalhar questões gramaticais como classificação de palavras ou algo parecido.

Segundo Marcuschi

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Ao se optar pelo texto como eixo norteador do ensino, deve se ter claro que quanto maior a diversidade de gêneros textuais, maior será o contato do aluno com situações reais de usos de leitura e de escrita nas mais diversas realidades sociais.

Para Marcuschi,

[...] a noção de gênero vem envolta num conjunto relativamente extenso de parâmetros para observação, tendo em vista a complexidade do fenômeno que

envolve aspectos linguísticos, discursivos, sociointeracionais, históricos, pragmáticos, entre outros. Eles são fenômenos relativamente plásticos, com identidade social e organizacional bastante grande e são parte constitutiva da sociedade (MARCUSCHI, 2011, p. 22).

Trabalhar com os gêneros textuais “contemplaria a variedade da interação verbal que, de fato, marca a vida das pessoas nos diferentes grupos sociais Vale lembrar que essa variedade não é aleatória, mas depende também do lugar social em que tem lugar cada interação” (ANTUNES, 2009, p. 60). Por isso, ao se familiarizarem com os diversos gêneros, os alunos estariam aptos a notarem e internalizarem as características de cada um deles. E, se “os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício do poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 161), a escola pode, através de um trabalho a partir do texto, levar os alunos ao exercício da cidadania.

O termo letramento ganharia um sentido social que lhe é próprio e definido por Soares (2009):

[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, ou seja, é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2009, p. 72).

Um conceito que ultrapassa a mera conquista das competências de decifrar os sinais da escrita, mas que proporciona a oportunidade de ampliação constante, já que todos estamos em constante estado de letramento.

Então, letrar, ou letrar-se não é algo que tem tempo para iniciar e terminar, é algo permanente, não compete a um professor realizar em determinado tempo, os resultados nem sempre são imediatos.

[...] podemos concluir que o trabalho docente, do ponto de vista de seus resultados ou do seu produto, tem uma alcance relativamente indeterminado no sentido que todo professor toma os alunos no pé em que estão e espera-se que no fim do ano estejam em nível superior. Ademais, nenhum professor pode dizer que ele, sozinho, iniciou ou completou a educação de um aluno. Além disso, o trabalho docente é interdependente no tempo, é um trabalho coletivo de longa duração; [...] (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 205).

Retomando o questionamento posto “que letramento cabe a escola ensinar?”, tem-se consciência de que seria aquele em que haveria a necessidade de uma discussão bem mais ampla daquela que ocorre em cursos de formação inicial e/ou continuada dada a

complexidade em se envolve o tema, mas uma coisa é certa: a escola só dará conta da tarefa de trabalhar o letramento de seus alunos a partir do momento que seus professores forem, antes disso, sujeitos letrados, que tenham conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos que possam subsidiar o seu trabalho em sala de aula. E, se a formação inicial não der conta disso, o que é bem provável que não, é necessário ter consciência de que o caminho é a busca pela autoformação.

3 METODOLOGIA

Nesta seção são apresentadas as diferentes etapas da pesquisa. O objetivo é possibilitar ao leitor uma compreensão do local em que o estudo se desenvolveu, conhecer as colaboradoras que participaram da etapa de coleta de dados, bem como da elaboração do produto final desta pesquisa, ou seja, uma proposta de formação continuada de docentes dos anos iniciais baseada em um grupo de estudo sobre a temática letramento e suas possibilidades de trabalho em sala de aula.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa realizada caracteriza-se como uma pesquisa-ação, em que a intenção dos sujeitos nela envolvidos é a sua participação para produção de novos conhecimentos e que passem a construir uma prática de reflexão junto com o pesquisador a fim de que haja mudanças em suas práticas e consequentes melhoras nos resultados alcançados a partir delas e fundamenta-se principalmente nas ideias discutidas por Tripp (2005), Pimenta (2005), Engel (2000) e Melo Neto [s.d.].

Segundo Engel (2000), é uma pesquisa situacional, pois procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, no caso da escola em questão, o baixo desempenho dos alunos do quinto ano apresentado pelo SAEB. Logo, não busca a obtenção de resultados científicos generalizáveis, mas que sejam relevantes e válidos para o ambiente em que a pesquisa é realizada, mas que pode, no entanto, servir para reflexão e comparação com outras realidades análogas.

A pesquisa-ação procurou delinear-se de acordo com Melo Neto [s.d.] que descreve alguns passos no processo de seu desenvolvimento. Segundo o autor, de posse de informações importantes, o pesquisador busca estimular a participação das pessoas envolvidas na pesquisa a fim de obter explicações dos próprios participantes na situação de investigados com o objetivo de levá-los a conduzir a produção do próprio conhecimento e se tornarem sujeitos dessa produção, buscando uma iniciativa transformadora do grupo.

De acordo com o Melo Neto [s.d.], a pesquisa se dá em diferentes momentos, iniciando-se a partir da preparação do investigador, quando acontece o processo de aproximação para o contato com a instituição ou grupo para o conhecimento da comunidade e coleta de dados.

Nesta fase da pesquisa, foram realizados levantamentos de dados da escola em diálogo com a direção e coordenação pedagógica da instituição. Além das informações oferecidas pôde-se observar a estrutura de que a escola dispõe e, através do Projeto Pedagógico disponibilizado para a pesquisa, conhecer a realidade social descrita em que a mesma está inserida, bem como as condições sociais dos alunos que a compõe. Nesta fase ainda foi aplicado um questionário às professoras para que se pudesse traçar os seus perfis formativos e das suas rotinas de trabalho.

Ainda nesta fase foram realizadas entrevistas com o objetivo de fazer um levantamento das concepções de letramento das professoras da escola, suas principais práticas em sala de aula como agentes de letramento e como a escola se dedica a essa tarefa.

De posse e sistematização dos dados, foi realizada um análise, a partir da qual propôs-se uma reflexão com grupo de professoras colaboradoras a partir de suas concepções, suas práticas docentes em relação ao letramento e os autores que fundamentam esse trabalho. Para o desenvolvimento dessa etapa de trabalho, foram propostas reuniões com a participação das docentes envolvidas e o pesquisador, nas quais, de forma coletiva e interativa buscou-se uma relação entre teoria e prática no contexto escolar e a discussão dos problemas mais citados pelas professoras para, assim, propor a formação de um grupo que pudesse discutir e repensar suas condições de trabalho e suas práticas no cotidiano escolar.

De acordo com Melo Neto,

Busca-se, nesta fase, desenvolver a análise crítica das necessidades e outros aspectos coletados, extraindo-se as dimensões positivas e negativas das questões levantadas, encarando a realidade numa perspectiva de mudança, impulsionando os grupos à reflexão e à ação, desenvolvendo seu poder de organização e intervenção na realidade. O estímulo à *reflexão* e ao *diálogo* é o princípio fundamental em todo esse processo (MELO NETO, [s.d.], p. 5).

Levando-se em conta o que foi realizado e descrito acima, a pesquisa buscou não apenas observar, descrever ou compreender os sujeitos pesquisados, mas envolvê-los como sujeitos ativos, capazes de transformar suas práticas a partir das discussões realizadas pelo grupo e o papel do pesquisador seja o de, constatando o problema, “ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais” (PIMENTA, 2005, p. 523).

3.2 O local da pesquisa

A escola na qual a pesquisa foi realizada fica localizada num dos bairros da cidade de Vilhena, a maioria da população é composta por integrantes da classe C ou D segundo a classificação da renda destas famílias. Segundo consta em seu Projeto Pedagógico Escolar (PPE), a escola atende não só os alunos do bairro, mas também de bairros próximos com infraestruturas sociais e econômicas semelhantes aos dele.

Os alunos da escola são de famílias numerosas e pais com pouca escolaridade. Ainda segundo o PPE, há uma grande rotatividade de alunos, uma vez que os pais, quando encontram emprego mudam seus filhos para escolas em que há maior proximidade com a nova moradia.

Segundo dados da secretaria da escola, a matrícula inicial do ano de 2013 foi de 317 alunos e a final de 246, o que corresponde a uma diminuição de 22,4% em relação à inicial. Nos dados disponibilizados não constam os motivos, se por transferências ou abandono.

A escola atende a dez turmas do primeiro ao quinto ano, sendo cinco no período matutino e cinco no período vespertino, uma de cada ano em ambos os turnos. O corpo docente da escola é formado apenas por professoras, num total de 10, por isso ao tratar dos sujeitos da pesquisa utilizamos o gênero feminino.

O prédio da escola é de pequeno porte, composto por cinco salas de aula, uma secretaria, sala de direção, sala de professores, sala de serviço de orientação educacional, sala de coordenação pedagógica, laboratório de informática, biblioteca, sala de leitura, banheiros, cozinha, refeitório, um pátio coberto e quadra poliesportiva.

A equipe de funcionários administrativos da escola é formada por um secretário, três auxiliares de secretaria, dois inspetores de pátio, cinco zeladoras, quatro merendeiras, dois bibliotecários e dois agentes de portaria. A equipe gestora é composta por uma diretora, uma vice-diretora, o apoio pedagógico conta com uma coordenadora, uma psicopedagoga e uma orientadora educacional. Também responsáveis pelo apoio pedagógico, há uma coordenadora da TV Escola, uma coordenadora da sala de leitura, uma coordenadora de Atendimento Educacional Especial (AEE), uma coordenadora do Laboratório de Informática Educacional (LIE) e uma coordenadora do programa Mais Educação. Essas funções são todas ocupadas por professoras.

A escola foi criada pelo Decreto nº 8054 de 24 de outubro de 1997 e é regida pelas normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, Resoluções do Conselho Estadual de Educação de Rondônia, portarias, pareceres e instruções normativas da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia e Regimento Interno.

Em 2011 foi implantado o Conselho Escolar, um órgão colegiado, de natureza deliberativa e consultiva, constituído por representantes de pais, professores, alunos e funcionários, cuja função é de atuar, articuladamente com o núcleo de direção, no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. Os recursos financeiros para a escola são oriundos dos governos federal e estadual, que são repassados ao longo do ano letivo para suprir necessidades de materiais e serviços de que precisa. Esses recursos são geridos pelo Conselho Escolar.

Quanto à sua proposta curricular, consta em seu PPE,

A proposta curricular de nossa escola tem como base os **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**, onde buscamos orientações básicas sobre o que deve ser ensinado e aprendido em cada etapa do ensino oferecido aos nossos alunos, atendendo às seguintes áreas do conhecimento da grade curricular, exigido nas anos iniciais do ensino fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Ensino Religioso, Educação Física, Arte e Temas Transversais (PPE, 2014, [s.p.]).

Quanto à tendência pedagógica, a escola adota, de acordo com o PPP,

[...] a **Crítico-social dos conteúdos** que acentua a prioridade de focar os conteúdos no seu confronto com as realidades sociais, onde é necessário enfatizar o conhecimento histórico. Prepara o aluno para o mundo adulto, com participação organizada e ativa na democratização da sociedade; por meio da aquisição de conteúdos e da socialização. O Professor é o mediador entre conteúdos e alunos. O ensino/aprendizagem tem como centro o aluno. Os conhecimentos são construídos pela experiência pessoal e subjetiva (PPE, 2014, [s.p.]).

O sistema de recuperação de conteúdos adotado é o contínuo e paralelo, e ocorre no período oposto ao de aula, a partir de 2014 também adotou, além desse sistema a recuperação anual que é realizada através de aulas e provas específicas ao final do ano.

3.3 Instrumentais da Pesquisa

A coleta de dados foi realizada através dos seguintes instrumentais: questionário, entrevista semiestruturada gravada e posteriormente transcrita, diário de campo e pesquisa documental.

O questionário, primeiro instrumento aplicado é composto de vinte perguntas, sendo dezenove fechadas e uma aberta (Apêndice A). O objetivo principal foi buscar informações sobre o perfil formativo das professoras, suas experiências de atuação nos anos iniciais e detectar como organizam a preparação didática para o exercício da docência. Como já

observado, todas as docentes responderam a este instrumental, independente de serem as colaboradoras da pesquisa. Estes dados foram tabulados e na seção de análise são discutidos.

Outro instrumental utilizado foi uma entrevista semiestruturada, composta de dez questões, distribuídas em quatro eixos estruturantes (Apêndice B). O primeiro eixo procurava indícios da concepção de letramento na formação inicial e continuada das docentes e contava com duas perguntas. O segundo, com quatro perguntas, tratava da questão da concepção de letramento e a relação dessa com suas práticas docentes. O terceiro, com duas perguntas, visava ao entendimento sobre a percepção das professoras de como a escola se dedica ao letramento e que práticas e recursos ainda precisam ser adotados para que o letramento aconteça na sala de aula. O último eixo era composto por mais duas perguntas que buscavam identificar o entendimento delas sobre a relação letramento e Prova Brasil. Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas pelo pesquisador.

Também foi adotado o diário de campo elaborado pelo pesquisador, no qual estão registradas todas as etapas de coleta de dados. Após cada encontro com as colaboradoras da pesquisa, o registro sobre as impressões e fatos que ocorreram foi feito, procurando-se anotar o máximo de informações para posterior reflexão e interpretação dos fatos e dos dados colhidos.

O modelo do diário de campo adotado foi o do tipo descritivo-reflexivo cujo objetivo descritivo é, segundo Bogdan e Biklen (1994) o de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas e o é reflexivo, a parte em que o pesquisador apreende mais o seu ponto de vista, as suas ideias e preocupações. Assim, o registro no diário permitiu uma busca por esclarecimentos, a partir dos registros, das impressões e dados obtidos a fim de subsidiar os dados da pesquisa obtidos através da observação, do questionário e da entrevista.

Além dos instrumentos citados, a pesquisa utilizou-se da análise de documentos que pudessem oferecer outros subsídios para análise dos dados.

3.4 Procedimentos metodológicos

Após a elaboração do projeto de pesquisa, foi feito um primeiro contato com a direção da escola para a apresentação do projeto, dos objetivos e da metodologia a ser adotada. Nesse primeiro encontro, realizado em abril de 2014, foram discutidos os motivos pelos quais a presente pesquisa foi pensada. Destacou-se especialmente que a partir da experiência docente e de gestão do pesquisador, se observou que é nos anos iniciais da educação básica que os alunos adquirem habilidades linguísticas básicas que lhes servirão de base para os demais

anos de sua escolarização. Nesta perspectiva, propus-me a entender o que pode contribuir para os resultados apresentados. Além disso, foi exposto que a partir da comparação dos dados divulgados pelo INEP sobre a Prova Brasil, foi observado que dentre todas as escolas públicas estaduais e municipais de Vilhena, a escola apresentava o menor índice de desempenho, daí o motivo da escolha dessa instituição.

A direção demonstrou interesse em que a pesquisa fosse realizada na escola, tendo em vista a possibilidade de contribuição para a reflexão sobre o desempenho da escola na Prova Brasil. Nesse primeiro momento também houve um encaminhamento do pesquisador à supervisora da escola que também demonstrou interesse em colaborar, oferecendo dados que pudessem melhorar o conhecimento sobre a escola, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico.

Coincidentemente, no dia do primeiro contato, a escola estava realizando o Plano de Intervenção Pedagógica – PIPE, do qual pude participar por um momento, a convite da diretora. A discussão girava exatamente em torno dos resultados apresentados pela escola no Sistema de Avaliação do Estado de Rondônia- SAERO, e das ações necessárias para uma melhoria no seu desempenho.

Num segundo momento, ainda com a direção, foi definida uma data em que a proposta da pesquisa seria apresentada às professoras da escola, sendo agendado para o dia 29 de julho de 2014.

No dia marcado, o projeto de pesquisa foi apresentado através de uma projeção de slides na qual se procurou esclarecer os objetivos propostos para o desenvolvimento do trabalho e possibilitou-se também que questionamentos e possíveis sugestões quanto aos métodos a serem utilizados ou quaisquer outras considerações pudessem ser feitas pelas participantes. Neste mesmo dia, foi deixado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os questionários para que as professoras pudessem preencher e ser recolhido em momento posterior.

Este encontro foi realizado com todas as professoras da escola, assim como o questionário, um dos instrumentos de coleta de dados, também foi respondido por todas, no entanto, os sujeitos da pesquisa são especificamente as professoras que atuam nos quartos e quintos anos, quatro no total, tendo em vista que as mesmas são as que trabalham com os alunos que fazem parte das turmas que participam da Prova Brasil que é aplicada bianualmente.

Após esta etapa de apresentação da pesquisa e aplicação do questionário, juntamente com a supervisora da escola, foi verificado um horário disponível para que se pudessem

realizar as entrevistas com as professoras de quarto e quinto anos. Estas entrevistas foram realizadas no período de 29 de setembro a 08 de outubro de 2014 e podem ser consideradas como a terceira etapa de coleta de dados da pesquisa.

A quarta etapa de coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2015, nos meses de março a maio, e foi constituída de reuniões com as professoras de quarto e quinto anos para tratar do tema letramento e prática em sala de aula. No total foram três encontros, em cada um apresentou-se uma temática que foi discutida pelo grupo.

No primeiro encontro, a partir das concepções de letramento que foram coletadas a partir do questionário e também das entrevistas semiestruturadas, foi apresentado às docentes um quadro com esses dados e a partir da apresentação dos autores que tratam do tema, provocou-se uma discussão e reflexão. No final dessa primeira reunião pediu-se que as docentes fizessem sugestões de propostas que permitiriam uma formação mais adequada às suas dificuldades em tratar o letramento na sala de aula.

O segundo encontro teve como proposta a discussão das possibilidades de implantação das sugestões para formação continuada sobre letramento. As sugestões propostas foram apresentadas em um quadro, no qual, se procurou identificar o principal responsável, se o docente, se a equipe gestora, ou se a SEDUC e um cronograma para a realização das atividades. A partir dessa discussão elaborou-se uma proposta de formação continuada com as docentes que atuam nos quartos e quintos anos iniciais da escola, tendo como temática aglutinadora a questão do letramento e o trabalho em sala de aula.

O terceiro encontro, que ocorreu em maio de 2015, teve o objetivo de apresentar os principais resultados já obtidos pela pesquisa, assim como desenvolver discussões que possibilitem as docentes se comprometerem com o desenvolvimento da proposta dando continuidade aos encontros do grupo de estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados pelos diferentes instrumentais foram apresentados, discutidos, primeiramente e posteriormente analisados de forma a construir uma teia de informações que permitiu a apresentação de uma proposta de formação a partir das necessidades do grupo.

4.1 Quem são as professoras da escola

Na escola onde a pesquisa foi realizada, a docência é exercida apenas por professoras, o que segue uma tendência nacional para os anos iniciais. A proposta do questionário foi de verificar o perfil formativo das professoras e até que ponto a formação e a atuação dessas professoras contribui para os resultados apresentados pelos alunos na avaliação que mede o nível de letramento dos alunos através do desempenho em língua Portuguesa.

Quadro 4. Tempo de formação/atuação das professoras

Atuação no magistério	Professora A	6 anos e 5 meses
	Professora B	12 anos e 5 meses
	Professora C	4 anos e 2 meses
	Professora D	1 ano
Tempo de trabalho na escola	Professora A	6 meses
	Professora B	8 anos e 5 meses
	Professora C	6 meses
	Professora D	1 ano
Tempo de conclusão do nível superior	Professora A	7 anos e 5 meses
	Professora B	15 anos
	Professora C	5 anos e 6 meses
	Professora D	3 anos e 1 mês
Ano em que atua	Professora A	5º ano
	Professora B	4º ano
	Professora C	4º ano
	Professora D	5º ano

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2014.

As professoras a que a pesquisa faz referência atuam nos quartos e quintos anos, pois o critério para escolha desta instituição está nos resultados obtidos pelos alunos que participaram da Prova Brasil do quinto ano no ano de 2011.

Os resultados do questionário mostram que todas as professoras possuem nível superior, também seguindo uma tendência nacional, tendo em vista as exigências para a atuação a partir da Lei nº 9.394/96 que prevê que a formação dos docentes da educação básica deve ser realizada em nível superior.

As professoras têm tempo de atuação no magistério relativamente diferentes, variando entre um e doze anos. O tempo de atuação na escola não apresenta muita diferença, com destaque para apenas uma professora que está na instituição há mais de 8 anos. A diferença entre o período de conclusão do nível superior e o ingresso na carreira do magistério varia entre um e dois anos, o que significa que após a sua formação inicial não houve um período muito longo para início do exercício profissional.

Em relação às instituições nas quais as professoras concluíram sua formação inicial, a pesquisa, embora realizada em um universo pequeno, também aponta para uma tendência nacional: a formação ocorre, principalmente em instituições de ensino superior privadas. No caso da pesquisa apenas uma concluiu sua formação em uma instituição pública federal. Embora haja uma forte tendência à formação em educação à distância (EAD), principalmente em nossa região, todas as professoras concluíram sua formação em modalidade presencial em cursos de Pedagogia.

Quadro 5: Perfil da formação das professoras

		Tipo	Nome
Instituição onde concluiu o nível superior	Professora A	Privada	Faculdade de Educação de Colorado D'oeste -FAEC
	Professora B	Privada	Associação Vilhenense de Educação e Cultura - AVEC
	Professora C	Privada	Associação Vilhenense de Educação e Cultura - AVEC
	Professora D	Pública	Universidade Federal de Rondônia - UNIR
Modalidade	Professora A	Presencial	
	Professora B	Presencial	
	Professora C	Presencial	
	Professora D	Presencial	
Curso	Professora A	Pedagogia	
	Professora B	Pedagogia	
	Professora C	Pedagogia	
	Professora D	Pedagogia	
Ano de conclusão	Professora A	2007	
	Professora B	1999	
	Professora C	2009	
	Professora D	2011	

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2014

Segundo os dados coletados, todas as professoras já participaram de formação continuada, seja através de cursos de pós graduação *lato sensu* ou cursos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). No entanto, nenhuma delas participou de algum

curso de extensão oferecido por alguma instituição de ensino superior (IES), seja pública ou privada. Segunda as professoras, elas não têm conhecimento de parcerias entre a Universidade e a Secretaria de Estado da Educação ou com a escola, além de alegaram falta de tempo para desenvolverem atividades além das que elas já desenvolvem.

No que se refere à formação em nível de pós-graduação, percebe-se que nenhuma das professoras buscou um curso que viesse ao encontro de sua atuação em sala de aula como docente, o que revela que na maioria das vezes a pós-graduação é tida principalmente como uma possibilidade de aumento salarial.

Quanto aos programas de formação continuada oferecidos pelas secretarias de educação, geralmente são criados para atender necessidades ou interesses dos governos, nem sempre revelando o atendimento de necessidades específicas de cada realidade escolar, o que muitas vezes ocasiona no abandono por grande número de professores. Além disso, de acordo com Gatti e Barreto,

O percentual de frequência nesses programas, que atinge o índice de 100% quando oferecido dentro da jornada de trabalho, cai para 20% quando as atividades são realizadas em turno diverso. A frequência é também muito mais alta, em média 90%, quando o município remunera diretamente a participação como serviço extraordinário, do que quando a remuneração é indireta, por meio de certificados e pontos para classificação de atribuição de aulas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 217).

Embora o fator financeiro apenas não seja o único motivo para a participação dos cursos de formação continuada, as professoras participantes da pesquisa afirmam que quando remunerados ou dispensados da sua carga horária semanal de serviço, a frequência é sempre maior. Os quadros abaixo compilam essas informações, apresentando as respostas de cada uma das participantes, com relação a formação continuada e pós-graduação.

Quadro 6: Formação continuada

Já participou de formação continuada	Professora A	Sim
	Professora B	Sim
	Professora C	Sim
	Professora D	Sim
Quem ofereceu	Professora A	Secretaria de Estado da Educação
	Professora B	Secretaria de Estado da Educação
	Professora C	Secretaria de Estado da Educação
	Professora D	Secretaria de Estado da Educação
Já participou de algum projeto de extensão	Professora A	Não
	Professora B	Não
	Professora C	Não
	Professora D	Não

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2014

Quadro 7 - Pós-graduação

	Sim	Não	Área	Instituição
Professora A	X		Psicopedagogia	FAEC
Professora B	X		Gestão Escolar	UNIR
Professora C	X		Gestão/Supervisão/Orientação	Faculdade São Lucas
Professora D	X		Gestão/Orientação Educacional e Supervisão Escolar	Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2014

A questão seguinte procurava determinar como as professoras planejam suas atividades pedagógicas.

Como se pode observar no quadro abaixo, todas as professoras participantes da pesquisa realizam seu planejamento individualmente, segundo as mesmas, apenas no horário do intervalo é possível trocar informações entre elas, pois há apenas uma turma de cada ano em cada um dos períodos, o que dificulta o planejamento coletivo. Conforme observação através de conversa com a coordenação pedagógica e com as professoras, esse fato é um dos problemas enfrentados no cotidiano da escola e que dificulta um trabalho mais integrado e com objetivos comuns.

Quadro 8: Planejamento das aulas

	Como	Horário	Onde
Professora A	Individualmente	Contraturno	Na escola
Professora B	Individualmente	Contraturno	Na escola
Professora C	Individualmente	Contraturno	Na escola
Professora D	Individualmente	Contraturno	Na escola/ em casa

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2014

Em relação à opção de ser professora, a tendência é a de não ser a primeira escolha, duas das professoras declaram estar na profissão por falta de outra oportunidade. No discurso da professora C, fica evidente apenas que se satisfaz nos anos iniciais, mas não há nenhuma evidência de que esta é uma opção. Apenas uma declara exercer o magistério por opção.

Quadro 9: Por que escolheu a carreira do magistério

Professora A	Não tinha condições financeiras de fazer o curso que desejava, começou o curso de Pedagogia e se identificou.
Professora B	Quando resolveu fazer faculdade, dos cursos que tinha o que mais chamou a atenção foi pedagogia.
Professora C	Se satisfaz nos anos iniciais e trabalha nesses anos desde o início da carreira.
Professora D	É professora por opção e gosta de trabalhar nos anos iniciais com crianças maiores.

Fonte: Questionário da Pesquisa, 2014

Os dados revelados através do questionário confirmam o que outros estudos já apontam sobre a realidade dos professores da educação básica brasileira, ou seja que geralmente não é a primeira opção profissional. A formação dos professores tem sido alvo de debates em todo o país, além de maiores possibilidades de acesso ao nível superior, as condições de formação e de trabalho não tem mudado muito ao longo dos anos. A profissão não tem atraído muitos jovens devido à uma série de problemas, desde a desvalorização do profissional da educação às condições de trabalho. A carreira do magistério acaba por atrair pessoas que nem sempre se identificam com a profissão, mas acabam tendo nela uma oportunidade de emprego com certa estabilidade. Assim, o desinteresse por uma busca por formação contínua acaba acontecendo por motivos financeiros ou por imposição da escola ou das secretarias de educação contribuindo muito pouco para uma mudança da prática pedagógica.

4.2 Concepções e práticas de letramento das professoras

A professora A não quis participar da entrevista. A mesma não justificou o porquê. Apenas informou através da Coordenadora Pedagógica da escola que não gostaria de participar. Nesta fase da pesquisa, então, foi possível contar com apenas três professoras, duas dos quartos anos e uma do quinto.

Como descrito anteriormente, a realização da pesquisa teve como objetivo buscar indícios sobre as concepções de letramento da professoras, suas práticas e recursos utilizados, bem como verificar se as mesmas conhecem quais as concepções de letramento subjacentes à Prova Brasil.

Na organização da transcrição das entrevistas para os quadros abaixo, as falas das professoras foram editadas a fim de não expor excessos de marcas da oralidade, sem que, no entanto, isso causasse prejuízo às ideias expostas por elas.

As questões para as entrevistas foram elaboradas tendo como objetivo o levantamento de dados a respeito da abordagem do tema letramento durante a formação das professoras, seja na inicial ou na continuada, suas concepções de letramento, além do levantamento das práticas de letramento desenvolvidas na escola.

Assim, as questões se estruturam em quatro eixos. O primeiro está composto de duas questões que visam ao levantamento de informações da formação inicial e continuada das professoras; o segundo eixo está organizado em quatro questões que levantam informações sobre as concepções de letramento das professoras, além de suas práticas docentes; o terceiro eixo, composto por duas questões, busca levantar informações sobre as relações da escola com as práticas de letramento e o último está composto por uma questão mais ampla que busca informações sobre que conhecimentos as professoras têm sobre a Prova Brasil e a concepção de letramento a ela subjacente.

A seguir os resultados das entrevistas serão apresentados em quadros divididos nos quatro eixos estruturantes.

4.2.1 Eixo 1 - Formação

Quadro 10. Formação Inicial e Letramento

Questão 1: Na sua formação, no curso de graduação, você estudou sobre o tema letramento? Você se lembra que autores foram estudados?	
Professora B	Olha, eu não me lembro muito bem das coisas que foram estudadas na época, mas eu fui ver o letramento realmente quando eu já estava atuando. No caso, quando eu fui fazer, no ano retrasado o curso de letramento, antes nem tanto. Piaget, Vygotsky, a gente estudava muito isso. Depois que eu me formei, então eu fiquei três anos parada então se eu estou há 12, então faz 15 anos que eu me formei, então que eu me lembre.....
Professora C	Sim. Não, agora não me recordo.
Professora D	Muito pouco. Sobre essa temática não me recordo de muita coisa estudada sobre isso não. Não me recordo de nenhum autor.

Fonte: Entrevistas da Pesquisa, 2014.

Apesar de o termo letramento ser bastante comum no dia a dia, tanto na escola quanto fora dela, e nos cursos de formação ser um assunto que precisa ser abordado, nota-se que as

professoras que participaram da entrevista afirmam não se lembrarem de ter estudado sobre o letramento, conseqüentemente não souberam citar nenhum autor. Talvez pelo fato de nos cursos de Pedagogia o termo ser menos usado, por se entender o processo de alfabetização pressupõe o de letramento. Apesar de a maioria delas terem concluído o curso não há muito tempo, constata-se que nem na universidade pública, nem nas faculdades particulares o assunto vem sendo tratado da forma adequada. Como é uma temática presente na escola, observa-se aí, um distanciamento entre o que se aprende na graduação e a prática da sala de aula.

Em pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009, p. 54) as autoras afirmam que " [...] a análise das ementas revelou que, mesmo dentre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas".

Ainda segundo as autoras,

Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (...) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes (GATTI E NUNES, 2009, p. 54).

O fato de as professoras não recordarem se estudaram ou terem estudado muito pouco o assunto letramento, apenas corrobora o que as autoras já haviam detectado. O termo acaba sendo incorporado ao discurso das professoras por uma questão de modismo, sem a necessária apropriação de seus sentidos, especialmente, em práticas concretas que levem seus alunos a desenvolverem níveis satisfatórios de letramento que atendam às necessidades de leitura e escrita no cotidiano.

Mesmo não sendo um assunto tratado nos cursos em que elas se formaram, as professoras procuram desenvolver atividades que envolvam os alunos em atividades que visam ao letramento. As atividades, segundo as professoras, tem como foco, principalmente o desenvolvimento e a melhora das habilidades leitoras, seguindo o que a maioria dos professores fazem em sala de aula. As atividades de escrita são menos exploradas, talvez pela sua maior complexidade.

Em relação a autores que abordam o tema, as professoras não souberam citar algum, a professora B cita Piaget e Vygotsky, talvez pelo fato de serem dois autores bastante trabalhados no curso de Pedagogia, que embora abordem questões relativas à linguagem, não

tratam especificamente do termo, até porque como se sabe, o termo é recente na literatura acadêmica.

Assim resta saber: se na formação inicial não houve um estudo sobre letramento, como as professoras têm estudado o tema? A questão seguinte, procurou determinar em quais outras instâncias, as professoras se apropriaram de conceitos relacionados ao letramento.

Quadro 11. Formação Continuada e Letramento

Questão 2: Você participa das formações continuadas? Nessas formações é abordada a temática sobre letramento? Você poderia citar um exemplo?	
Professora B	Participava mais quando eu estava nas séries iniciais mesmo assim de 1º a 3º ano, eu peguei o 4º ano do ano passado pra cá, eu vejo que ainda fica faltando muita coisa pro 4º ano parece que o 4º ano ficou assim, meio que no meio do caminho, entendeu? Há uma atenção bem maior de 1º a 3º e depois pro 5º tem essas provinhas que é cobrado então tem essas formações, o 4º ano parece que fica pra mim, no meu ver, no meio do caminho. Eu fiz o de letramento, esse último que teve de português, mas eu queria específico pra minha turma, pra minha série.
Professora C	Nós, do quarto e quinto ano estamos um pouco fora ultimamente. Estão priorizando mais o primeiro, segundo e terceiro ano, nós não estamos fazendo nenhuma no momento.
Professora D	Sim. Nas que eu participei até agora não

Fonte: Entrevistas da Pesquisa, 2014

Se na formação inicial o tema, segundo as professoras não foi estudado, nos cursos de formação continuada de que as professoras participaram a situação não é muito diferente. Apenas a professora B afirma ter estudado sobre letramento, as outras duas também participaram de formações continuadas como se pode perceber nas respostas ao questionário (quadro 4), no entanto, na entrevista declararam que os cursos de que participaram não privilegiaram essa temática. Um ponto importante a ser destacado é que de acordo com a professora C, o foco das formações tem ficado mais restrito às professoras que atuam no primeiro, segundo e terceiro anos, que participam do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Já a professora D afirma ter participado de formação, mas diz não ter sido abordado o tema letramento.

Apesar de o tema não ter sido estudado na formação inicial, e nem nos programas de formação continuada, a palavra letramento tem sido usada por essas professoras que têm lidado com a tarefa de formar alunos que possam ser considerados letrados, principalmente no sentido do letramento escolar.

Ao expor o assunto sobre o formação continuada, as professoras que atuam nesses anos apresentam um certo descontentamento, justamente porque são cobradas por resultados satisfatórios, mas alegam não terem recebido nenhum tipo de formação, pelo menos nos últimos anos. O que se percebe é que ao propor uma formação apenas para as três primeiros anos, como o PNAIC, cria-se uma segregação dentro da própria escola, propiciando a falta de coesão do grupo de professores.

A professora B afirma que, apesar de ter participado e uma formação sobre letramento, gostaria de uma formação específica para sua turma (4º ano). O que supõe é que há problemas específicos que acontecem em sua turma que não foram abordados na formação, até porque, segundo as professoras, as dificuldades de cada turma e de cada ano são diferentes, o que faz necessário um processo de investigação constante sobre a realidade de seus alunos a fim das mesmas buscarem uma formação que tragam respostas às dificuldades apresentadas por eles (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Os modelos de formações desenvolvidos por órgãos governamentais nem sempre responde às necessidades das professoras, já que nesses programas as aprendizagens são passadas em forma de pacotes generalizados. Assim, os professores buscam receitas prontas que possam ajudá-los a resolver seus problemas. Segundo Mizukami,

[...] via de regra, eles se engajam em tais programas à procura de novas informações, novas técnicas, novos tipos de conhecimento e não para pôr à prova os conhecimentos que possuem ou a prática que desenvolvem -; da necessidade de reconceptualização do ensino ligada à reconceptualização de processos de desenvolvimento profissional; da consideração da interações entre os pares como fonte de aprendizagem profissional; da criação de contextos alternativos de desenvolvimento profissional ; de processos de negociação - de processos, de conteúdos, de dinâmicas (MIZUKAMI, 2003, p. 213).

No primeiro encontro com as professoras, momento da apresentação do projeto, umas das participantes nos interpelou dizendo que já estava farta de discussões teóricas, o que ela precisava era de soluções práticas.

Essa posição passiva das professoras mostra o resultado de um processo formativo que não investiu na capacidade criativa, na formação teórica adequada e que não as empoderou para que fossem autoras de seu próprio fazer.

Partindo da fala da professora, percebe-se que a ideia de formação que traga respostas prontas é constante na perspectiva dos professores e que ainda há um distanciamento na procura por uma formação como apontado por Mizukami (2003).

Durante a realização da pesquisa, foi possível deixar claro que o objetivo não era trazer respostas, mas elaborar perguntas e questionamentos sobre seus saberes, suas práticas e

o que podem fazer para transformá-las, e que é possível, a partir do interesse e necessidade do cotidiano, a criação de um grupo que busque soluções conjuntas para suas realidades.

Como se pode perceber, na formação inicial e continuada, o tema letramento não foi abordado, no entanto, o termo faz parte do cotidiano das professoras seja através do discurso pedagógico institucionalizado, seja através de exigências das provas externas aplicadas aos alunos, exceto para uma delas. Assim buscou-se investigar como o letramento é trabalhado na escola e a partir de que concepção.

A fim de buscar um entendimento de como esse processo vem acontecendo dentro da escola, buscou-se verificar como a escola e as professoras envolvem seus alunos em práticas do letramento escolar.

O segundo eixo norteador da entrevista propôs encontrar informações sobre como as docentes entendem o letramento e como utilizam esta concepção na sua prática docente.

4.2.2 Eixo 2 - Letramento e prática docente/ concepção

Quadro 12. Letramento e Prática Pedagógica

Questão 3: Na sua opinião, que práticas de leitura e de escrita são desenvolvidas na escola? Quais recursos você utiliza para trabalhar a leitura com seus alunos? Questão 4: Relate um exemplo de sua prática em sala de aula ao tratar do letramento.	
Professora B	Oh, eu trabalho muito textos, vários tipos de textos (...) de escritores... a gente tem a leitura (...) eu trabalho com videozinhos, filmezinhos... na verdade eu dou os vídeos e cobro a interpretação escrita e as vezes a reescrita, é dessa forma que eu trabalho
Professora C	Nós temos a sala de leitura né, além dos laboratórios de informática que nós utilizamos as mídias também, aqui nós temos várias fábulas, contos, nós temos alguns projetos de leitura também. Olha, nós utilizamos bastante leitura individual, nós também trabalhamos leitura em grupo, leitura compartilhada de vários textos, todos os dias têm leitura, todos os dias em alguma disciplina a gente trabalha a leitura, eles vêm direto pra cá, pra sala de leitura, <i>(a entrevista foi feita na sala de leitura)</i> então, assim, nós trabalhamos muito leitura com eles.
Professora D	A escola tem projeto, né, na sala de leitura, é onde a professora faz a leitura pra eles e pede pra que eles escolham um livro pra lerem, depois eles recontam essas histórias oralmente, em sala de aula, nós temos o cantinho dos livros, que sempre no final da aula a gente tem um momento de leitura onde eles contam também as histórias deles, temos a questão da produção, onde eles vão reescrever as histórias, né, temos produção textual que eu sempre priorizo essa questão, deles recontarem a história do jeito deles né, nessa produção de texto.

Fonte: Entrevistas da Pesquisa, 2014

Se observadas as práticas de leitura e de escrita descritas na escola, veremos que são práticas priorizadas desde há muito tempo pelas escolas, talvez pela falta de abordagens mais práticas sobre leitura nos cursos de formação dessas professoras. Com a inserção das mídias

nas escolas, algumas práticas de leitura além dos livros são citadas, mas os usos das tecnologias na escola mostra que diferem apenas na adoção de um novo recurso pela escola, mas não uma mudança de visão sobre a leitura no cotidiano das crianças. A escola usa uma nova tecnologia, mas a ação didática prevê os mesmos procedimentos adotados na leitura dos livros: textos pré-selecionados, com questões elaboradas para verificar se houve a compreensão do texto dentro das expectativas do professor.

Todas as professoras citam a sala de leitura como um espaço privilegiado para realização de leitura, mas que de acordo com uma das professoras, "o acervo é extremamente limitado, havendo poucas possibilidades de escolha" (DIÁRIO DE CAMPO, 2014), além disso, na maioria das vezes os livros são divididos como próprios para certa idade, superestimando ou subestimando a capacidade de leitura dos alunos. A professora D, que trabalha com o quinto ano, em uma de nossas conversas afirmou que gostaria que a escola dispusesse de livros que fossem de interesse de seus alunos e que os mesmos não gostam de ler os livros que a escola tem, pois acham muito infantis (DIÁRIO DE CAMPO, 2014). Silva (2002), ao tratar da questão da leitura na escola questiona:

Em relação à leitura, será que permitimos a seleção de livros de acordo com os autênticos interesses das crianças bem como a livre expressão sobre os livros que leem ou que desejariam ler? (...) Ou será que censuramos de maneira autoritária e até demagógica, tudo aquilo que não está previsto no rígido programa do currículo escolar? (SILVA, 2002, pp. 37-38).

As professoras B e D, ao fazerem referências à escrita, citam a leitura como pretexto para a produção de escrita. Na realidade, o que se pode depreender dessas afirmações é que as leituras acabam sendo utilizadas para um fim, e a preocupação do aluno acaba se exaurindo no objetivo de recontar a história e quanto mais fiel ao texto do autor, mais valorizada será sua produção. Nesse sentido o texto deixa de ter uma das suas principais funções como texto literário, o despertar do gosto e da apreciação estética da obra, principalmente porque essas produções são usadas mais para efeito de nota e correção dos erros dos alunos.

Nos casos da reescrita de textos lidos, a fidelidade à ideia do autor é sempre muito valorizada, fugindo da possibilidade da compreensão e interpretação pessoal da obra, apesar de a professora D declarar que prioriza a questão de os alunos recontarem a história do jeito deles. Outro fato retratado pela professora C é o de a leitura não estar presente apenas nas aulas específicas de língua portuguesa, mas de outras disciplinas, embora essas leituras sempre sejam acompanhadas de questionários dos textos lidos a fim de buscar informações específicas em forma de transcrição de respostas.

Apesar dessas práticas realizadas na escola e em sala de aula, em nenhum momento houve relatos de eventos de leitura que fugissem ao livro, ficando visível a restrição a outros tipos de materiais impressos que circulam fora do contexto escolar, reforçando a predominância do livro de literatura ou do livro didático sobre os demais suportes de leitura.

Na verdade sabe-se que há um discurso inovador sobre a prática docente, com propostas para que se leve os alunos à construção do conhecimento, com o uso de novas tecnologias e espaços dantes não utilizados, no entanto dadas as dificuldades enfrentadas no dia a dia, as ações inovadoras não se concretizam.

[...] Dessa maneira, o ensino se parece com uma representação teatral, cujo texto foi escrito exatamente por alguém que não participa da cena. Dito de outra forma, o saber escolar em jogo no ensino e na aprendizagem é vastamente externo à situação; resulta de uma construção sócio-histórica [...] produzida por um corpo de agentes (comunidades científicas, elite, etc.) e é transformado pelos programas escolares, que, por sua vez, formam um certo modelo de cultura científica para as necessidades da escolarização. Visto desse modo, a menos que imaginemos um sistema de ensino totalmente novo, é difícil entender como se poderia manter, em sua totalidade, a proposta socio-constructivista segundo a qual o saber escolar deve ser construído em classe pelos alunos. Não podemos esquecer que o saber escolar não é passado como um objeto puramente cognitivo, mas também se constrói, sempre, como um projeto para impor uma cultura a outras pessoas. A tarefa docente consiste, assim, em tornar natural essa imposição arbitrária da cultura, fazendo com que ela atinja o interesse ou as necessidades dos alunos (TARDIF; LESSARD, 2005, p.252).

De posse do texto escrito por alguém que não participa da cena, cada professor procura entender e representá-lo de acordo com suas capacidades e interpretação. Cada um representa de acordo com sua formação e experiência no palco, neste caso, a sala de aula.

Quadro 13. Concepção de Letramento.

Questão norteadora 5: A partir de sua formação e sua experiência profissional, qual seria a sua concepção sobre letramento?	
Professora B	O letramento, eu entendo que o aluno além de ler ele tem que saber interpretar aquilo que ele está lendo.
Professora C	Letramento é a criança que consegue ler e entender, interiorizar o que ela está lendo né, então ela consegue compreender o que ela está lendo, porque infelizmente nós temos alunos que conseguem decifrar o que ele está lendo, mas não consegue compreender aquilo.
Professora D	Então, como eu te falei, eu fiz uma graduação boa né, eu tive uma graduação boa. Quando a gente vê a teoria e depois tenta colocar em prática é complicado né. Eu que estou há pouco tempo no magistério eu senti muito essa diferença aqui na escola, eu trabalho com professoras que já estão há anos, então talvez elas não, não puderam observar essas teorias que eu observei, então eu vi que é complicado, são ideias diferentes né. A gente tenta fazer de uma maneira, mas a gente vê que daquela maneira talvez não é a correta e as experiências que a gente observa também são válidas.

Fonte: Entrevistas da Pesquisa, 2014

Apesar de na primeira pergunta da entrevista as professoras afirmarem que não estudaram, ou não se lembrarem se estudaram e que estudaram muito pouco, as professoras B e C procuram definir o que é letramento com base em suas experiências e práticas, o que Tardif chama de saberes experienciais definindo-os como

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2012, p. 48-49).

A professora D não consegue definir o que entende do conceito de letramento, justifica-se argumentando que apesar de ter feito uma boa graduação, entende que há um distanciamento entre teoria e prática. A concepção do termo letramento acaba sendo uma concepção restrita, embora compreender e interpretar sejam inerentes ao letramento. Daí a justificativa de as práticas desenvolvidas na escola e na sala de aula focarem quase que exclusivamente em atividades de leitura direcionadas e consequentemente em atividades de interpretação, reescrita ou atividades orais sobre os textos lidos.

A apropriação inadequada ou insuficiente de conceitos acabam por gerar equívocos ou práticas pouco diferenciadas sejam por resistência ou insegurança. Os PCN (BRASIL, 1997) ajudaram a disseminar alguns conceitos linguísticos entre os professores e

[...] inauguram uma importante e desafiadora fase na educação brasileira que gera resistências por parte daqueles mais apegados a concepções tradicionais de ensino e se apresenta como uma dificuldade para os professores que, por falta de formação adequada, sentem-se inseguros e / ou incapazes de implementar práticas didáticas inovadoras fundamentadas em um conjunto de teorias até então desconhecidas como objetos de ensino (OLIVEIRA, 2010, p. 326).

Apesar de os PCN (BRASIL, 1997) serem apenas citados, já que muitos dos novos professores nunca pararam para estudá-los e se apropriarem dos vários conceitos linguísticos neles abordados, uma gama desses conceitos se instalou no discurso docente, entre eles o de letramento. Além dos PCN, os programas de formação continuada, os livros didáticos e o discurso pedagógico de alguns teóricos contribuíram para a instauração desses conceitos no espaço escolar. Segundo Oliveira (2010, p.326) “a fala dos educadores brasileiros nunca esteve tão recheada de ‘modismos’ teóricos quanto agora”, não acarretando, no entanto, mudanças na prática de sala de aula.

Na busca de uma apropriação que não se efetivou, o professor acaba desenvolvendo um trabalho intuitivo que mistura práticas tradicionais com um discurso pretensamente inovador, caracterizado por entendimentos equivocados. E não poderia ser de outra maneira! Como poderiam ter um entendimento claro e se sentirem seguros acerca desses novos princípios se a própria Academia os reconhece como tão complexos, sendo ainda foco de acirrados debates por parte de seus membros? Transformar ‘saberes científicos’ em ‘saberes a serem ensinados’ na práxis escolar não é um trabalho fácil! (OLIVEIRA, 2010, p. 327).

Na verdade, apesar de uma grande profusão de textos e autores discutindo o termo, inclusive em cursos de formação continuada que tratam do letramento, o foco na prática docente acaba centrado nas atividades de leitura e escrita, deixando-se de lado outros aspectos sociais da linguagem que também constituem o letramento.

Retomando alguns conceitos de letramento, segundo autores já citados neste trabalho, para Soares (2009) e Kleiman (2012) o letramento é o processo de desenvolvimento das práticas sociais da escrita e significa uma prática discursiva de determinado grupo social que se relaciona com a escrita, mas que obrigatoriamente não envolve a leitura ou a escrita.

No que se pode observar, segundo relatos das práticas e das concepções de letramento das professoras, a ênfase está nas atividades de leitura e escrita, desvinculadas das demais práticas de letramento fora da escola, com atividades notadamente direcionadas a objetivos específicos, relacionadas às habilidades individuais do letramento. Geralmente quando se introduz textos de circulação social acontece o que Street (2014) chama de pedagogização da leitura. Os textos perdem sua função social e passam a assumir outra, artificial e descontextualizada. Além disso, os textos são retirados de seus suportes de circulação quase sempre são adaptados aos livros didáticos, não considerando realidade social onde a escola está inserida.

O fato de “ler e entender” os textos trabalhados em sala de aula está aquém das habilidades exigidas nas práticas cotidianas dos alunos, pois os mesmos se inserem em contextos muito mais amplos e complexos dos que limitadamente se trabalha na sala de aula ou no âmbito escolar. Segundo Ribeiro,

Nesse sentido, as práticas de letramento precisam responder a questões de ordem social, da formação humana mais ampla, e a questões específicas do ensinar e do aprender inerentes ao espaço escolar. Isso não é, contudo, impeditivo para a promoção de práticas autênticas de letramento que favoreçam os sujeitos e ao seu relacionamento com os saberes escolarizados. A consciência desse fato é que não se pode deixar de nortear as escolhas, as práticas e os usos das linguagens efetivamente feitos ou simulados em sala de aula. Cabe ao professor mediador encontrar, com apoio dos estudos teóricos e pesquisas e de outros atores da escola, as soluções para que cada aprendiz [...] domine a lógica inerente a essas linguagens e consiga transportá-la de maneira autônoma para a sua realidade (RIBEIRO, 2014, p. 171).

Ao relatar suas práticas e os recursos que utilizam para trabalhar a leitura com seus alunos, as professoras citam vídeos, pequenos filmes, contos, fábulas, textos didáticos e livros infantis. Se pensarmos, há um universo de textos muito mais amplo que pode ser trabalhado na sala de aula, explorando outros gêneros textuais, além dos citados pelas professoras. Pode-se concluir que as possibilidades de práticas de letramento escolar têm sido bastante restritas e limitadoras para a formação dos alunos.

Outros gêneros textuais poderiam e deveriam ser trabalhados, mesmo se forem levadas em consideração as condições financeiras dos alunos e da escola, pois através da internet, recurso de que a escola dispõe, é possível acessar uma infinidade de diferentes gêneros textuais sem para isso ter que gastar mais. As concepções de letramento restritas à ideia de leitura, escrita e compreensão restringe as práticas escolares ao trabalho com gêneros textuais de maior circulação escolar, como os literários e didáticos, com objetivos pedagógicos restritos, não estabelecendo, na maioria das vezes, uma conexão com as práticas sociais de letramento vivenciadas pelos alunos fora da escola.

Como o termo letramento sempre aparece vinculado ao termo alfabetização e alguns autores procuram estabelecer e discutir suas relações, procurou-se entender como as professoras entendem essas relações. A questão 6 da entrevista buscou essas informações.

O quadro abaixo apresenta as respostas das professoras sobre como relacionam alfabetização e letramento.

Quadro 14. Alfabetização e Letramento

Questão 6: Para você o que é alfabetização e o que é letramento? Ou seja, o que é ser alfabetizado e o que é ser letrado?	
Professora B	Alfabetização e para ele (o aluno) aprender as letras, aprender como se lê e o letramento não, é a partir do momento que ele lê as letras, o som das letras né, que os sons formam uma palavra, isso aí é alfabetização. Aí, a partir do momento que ele é alfabetizado ele vai para o letramento, que daí é ler tendo consciência do que ele está lendo, coesão né, sabendo o que ele está lendo, interpretando o que está lendo, o significado daquilo que está lendo, o tipo de texto que ele está lendo, que mensagem que aquele texto está tentando passar né, não só o texto, qualquer coisa que ele esteja lendo, o que quer passar aquilo, o que ele está absorvendo pra ele daquilo que ele leu.
Professora C	Alfabetizado eu creio que seja decodificar o que está escrito e letrado ele compreender o que está escrito.
Professora D	Alfabetização é: os alunos aprenderam as letrinhas né, o alfabeto, as familhinhas silábicas. Letramento é ele saber ler e compreender o que ele está lendo e interpretar.

Fonte: Entrevistas da Pesquisa, 2014

O fato da pergunta ter sido elaborada dicotomizando alfabetização e letramento teve como objetivo verificar se as professoras trabalham o ensino da leitura e da escrita em processos separados ou se desenvolviam um trabalho de alfabetizar letrando, como sugere Soares (2004, p. 100). Para a autora “esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização”, ou seja, nas anos iniciais.

As evidências nos discursos das professoras são claras de que a apropriação de alguns termos não significa necessariamente a sua apreensão. Embora os termos tenham sentidos próprios nos dicionários e os autores busquem uma conceptualização própria a cada um deles, não há evidências de que alfabetização e letramento são processos distintos ou dicotômicos, mas processos intercomplementares. Ao analisar a fala da professoras B “a partir do momento que ele é alfabetizado ele vai para o letramento” fica claro que a mesma entende que são dois momentos específicos na aprendizagem da língua escrita. Uma visão bastante tradicional se consideradas as discussões teóricas a respeito do assunto hoje.

A definição de alfabetização, na visão das professoras, não difere da que os autores usam, “aprender as letras, decodificar o que está escrito”, embora elas não apresentem uma definição tão elaborada. Soares, (2007) afirma que,

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia — a isso, chama-se *alfabetização* — e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita — a isso, chama-se *letramento*. Nesse sentido, define-se alfabetização — tomando-se a palavra em seu sentido próprio — como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas — procedimentos, habilidades — necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico) (SOARES, 2007, [s.p.]).

Se a definição do termo fica restrita à capacidade de aprender as letras e a decodificar, como definem as professoras, então a alfabetização restringe-se a um período de tempo pré-estabelecido, como foi feito e continua sendo feito. Antes, esperava-se que a criança entrasse na escola aos sete anos e no primeiro ano de escolarização fosse alfabetizada. Hoje, as crianças entram na escola mais cedo e espera-se que estejam alfabetizadas até o final do primeiro ciclo, no 3º ano. Para isso, os governos têm criado programas de formação continuada para os professores alfabetizadores e a instituição da Avaliação Nacional da

Alfabetização (ANA) para estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, que compreende o Ciclo de Alfabetização, com atenção voltada à alfabetização.

Ao se analisar por aí, a alfabetização tem um tempo para acabar. No entanto, independentemente do método utilizado, sem querer discutir o mérito ou demérito de cada um, veremos que há problemas, pois segundo as professoras, os alunos têm chegado ao 5º ano com sérias dificuldades em relação ao domínio do código escrito e de suas regras. Além disso, o processo acaba ficando centrado mais na decodificação do que na codificação, o que tem apresentado problemas futuros quando os alunos precisam escrever. De acordo com as professoras e dados levantados através do questionário, as formações oferecidas aos professores tem ficado restritas aos anos iniciais (1º, 2º e 3º). Para os professores do 4º e 5º anos, não se tem oferecido nada, no entanto elas se sentem cobradas e pressionadas por resultados na Prova Brasil que avalia os alunos do 5º ano.

Para a professora B, o processo de alfabetização precede ao de letramento e são dois processos independentes, observa-se essa compreensão quando ela afirma que “a partir do momento que ele é alfabetizado ele vai para o letramento”. Assim, no sentido escolarizado de letramento, a alfabetização é um requisito mínimo para o letramento. Se não dá para dissociar letramento de alfabetização, aquele não prescinde desta. Pensando desta forma, as professoras que fazem parte da pesquisa alegam não ser responsabilidade delas alfabetizar os alunos que têm chegado ao 4º ou 5º ano sem o domínio do código escrito, e que elas acabam perdendo tempo para alfabetizá-los.

Sintetizando, segundo Soares (2007, [s.p].), a “alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia — do conjunto de técnicas — para exercer a arte e a ciência da escrita”. No entanto, não um processo estanque e com prazo mínimo de apropriação.

Ainda de acordo com a autora,

[...], por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p.97).

A falta de maiores conhecimentos sobre questões tão importantes para o exercício da docência, principalmente nos anos iniciais de escolarização, tem levado ao fracasso no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

[...] o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, [...] com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2004, p.100).

Se na formação inicial e nos cursos de formação continuada as professoras dizem não ter estudado sobre o tema, essa falta de conhecimento deixa indícios de que pode ser um fator que tem contribuído para não adoção de práticas diferenciadas daquelas que vêm desenvolvendo, embora demonstrem esforço para levarem propostas diferenciadas que atraiam seus alunos e que despertem neles o interesse pela leitura. O que falta, segundo uma das professoras, é que sejam adquiridos livros apropriados para a faixa etária dos quartos e quintos anos.

Procurou-se na entrevista identificar como a escola se dedica ao letramento e o que seriam as condições ideais para o letramento. As questões sobre este aspecto compuseram o eixo 3 da entrevista.

4.2.3 Eixo 3 - Letramento e escola: aspectos gerais

Os projetos de leitura são basicamente as formas como a escola se dedica ao letramento. Segundo as professoras B e C. O Projeto *Sacola Viajante*, de acordo com a Coordenadora Pedagógica, é um modelo copiado do programa PNAIC, desenvolvido pelas professoras que participam do programa. A diferença é que os livros enviados pelo programa ficam com as professoras cursistas e as demais professoras e seus alunos não têm acesso a eles, então as professoras do 4º e 5º anos utilizam outros livros para a realização do projeto. É o que pode ser observado nas repostas dadas no quadro abaixo.

Também em conversas com as professoras, registrou-se que o projeto nem sempre alcança resultados positivos pelo fato de muitos alunos não cumprirem a tarefa de ler os livros com os pais em casa e depois escrever no caderno de registros que vai junto com os livros na sacola (DIÁRIO DE CAMPO, 2014). De acordo com as professoras, muitos pais não

incentivam seus filhos à leitura, ou por falta de interesse ou pelo fato de serem analfabetos funcionais, dado que consta no Projeto Pedagógico Escolar.

Quadro 15. Recursos de que a escola dispões para atividades de letramento

Questão 7: Na sua opinião, como a escola se dedica ao letramento? Quais recursos, objetos, materiais e outras ferramentas a escola necessita se apropriar para melhorar condições de letramento	
Professora B	Nós aqui na escola, o que nós estamos tendo, a sala de leitura, o projetinho da sacola viajante, que é o fato de levar pra ler com a família, para estimular mais a criança em torno da família né. Nós temos o laboratório de informática, muitas vezes a gente faz simulado lá de português, então aquilo incentiva eles lerem, é um local que eles gostam de estar, videozinhos, pesquisas, aqui na escola é o que nós temos
Professora C	Olha, nós trabalhamos muito com projeto nessa escola, e uma coisa que a gente não trabalhava nas outras escola que eu trabalhei, tem alguns projetos como a sacola viajante, tem o projeto na sala de leitura também que a Marlene que toma conta da sala de leitura coordena, temos o projeto leitura viva também, então assim a escola tem diversos projetos focado nessa área de leitura e letramento.
Professora D	Então, como eu te falei né, eu que venho de uma concepção nova de letramento, eu percebi que a escola ainda deixa a desejar nessa concepção de letramento, eles estão mais preocupados nessa concepção de alfabetização, que na verdade a gente vê que hoje em dia o aluno ele tem que estar letrado até o terceiro ano, que é a proposta do CBA, que nós temos aqui, né. Então assim, é complicado, agora com esses cursos de formação que as outras professoras, as minhas colegas, estão participando também, a gente está vendo que está havendo mudança, mas a escola, em questão de material, são poucos os materiais que a gente tem disponível pra tá trabalhando esse letramento.

Fonte: Entrevistas da Pesquisa, 2014

Segundo Silva (2002, p. 21), “não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura não forem consideradas e trabalhadas.” A intenção da escola é positiva ao tentar corresponsabilizar a família pela instrução de seus filhos, mas sabe-se que as práticas e eventos de letramento de que as crianças das escolas que atendem as classes sociais menos privilegiadas são bastante diferentes das práticas e eventos de letramento escolares e a falta de uma conexão entre essas duas realidades pode gerar um desinteresse ou dificuldade, dadas as atividades escolares serem centradas na leitura e na escrita de textos pré-selecionados pela escola.

Além disso, as crianças das classes menos privilegiadas têm pais com baixo nível de escolarização, o que as diferencia de crianças cujos pais têm maior nível de escolarização e que valorizam as atividades de leitura e de escrita. Práticas de letramento como a contação de estórias podem até ser comuns às duas realidades, mas do estímulo ao senso crítico das

crianças com pais de baixo nível de escolarização é menor. Os eventos de letramento nessas famílias são pouco valorizados, o que conseqüentemente reflete no seu desenvolvimento de leitura e escrita e na importância que a criança dá a essas práticas.

Nos três primeiros anos de escolarização da educação básica, a criança pode não apresentar muitas dificuldades, já que a escola prioriza o desenvolvimento de habilidades motoras relacionadas ao aquisição da escrita e se utiliza de textos artificialmente criados para atingir certos objetivos ou textos mais simples de onde se extraem perguntas cujas respostas estão explícitas na estória. Quando chegam ao 4º ou 5º ano, a escola pressupõe que as crianças tenham o domínio da leitura e da escrita para desenvolverem autonomamente as atividades a elas direcionadas. No entanto, essa pressuposição não se confirma, já que nem todos os alunos aprendem ao mesmo tempo, pois o tempo de aprendizagem de cada um nem sempre é o mesmo, particularidades a que nem sempre a escola se atenta. Para Tardif e Lessard (2005),

[...] a aplicação do programa depende concretamente das anormalidades e variações mais ou menos consideráveis que surgem entre o tempo da instituição e o do indivíduo, o tempo coletivo dos grupos e o tempo pessoal das crianças que estão aprendendo. Em suma, os programas impõem um tempo real que não existe; por isso, os professores são constantemente convocados a arranjar tempo [...] (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 222).

Assim as atividades ou projetos acabam por não atingir os objetivos pretendidos, uma vez que, dadas as condições do trabalho docente, o tempo do aluno não é respeitado e ele amarga o fracasso.

Quando há um tempo determinado para que essas atividades ou projetos terminem, o professor nem sempre consegue resultados positivos, principalmente com os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, pois vive o dilema de atingir um objetivo geral para a turma, como dar conta de certos conteúdos e, ao mesmo tempo objetivos específicos, de atender às necessidades específicas de cada aluno. Como o tempo acaba inviabilizando o atendimento dos dois, o professor acaba optando pelo geral.

A sala de leitura também é citada como um recurso para o desenvolvimento de práticas e eventos de letramento, no entanto, a profissional que trabalha nesse ambiente não tem formação específica e acaba apenas supervisionando os alunos e organizando os livros. O projeto a que as professoras se referiram, trata-se de uma competição em que os alunos que lerem maior número de livros são premiados, não importando a qualidade da leitura. Freire, (1997, p. 17) afirma que “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão

mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada.” A qualidade da leitura, portanto supera a sua quantidade, ler muitos livros como propõe esses projetos não significa qualidade do trabalho com a leitura, mas revela a fragilidade das concepções teóricas sobre o assunto.

Em relação à professora D, a mesma não cita nenhuma atividade, mas afirma que são poucos os recursos de que a escola disponibiliza para se trabalhar o letramento. Em registros de conversa com essa professora, ela afirma que os livros para se trabalhar com o 5º ano não chamam a atenção dos alunos. Nota-se que não existe uma preocupação com a aquisição de livros que levem em consideração a progressão da exigência dos alunos, além de não dispor de outros suportes textuais na escola (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

O que se percebe é que, segundo relatos das professoras, a escola se dedica mais à compra de livros e materiais de apoio pedagógico que atendam as professoras dos três primeiros anos, o que gera descontentamento e um sentimento de divisão entre o grupos de professoras. Embora os livros paradidáticos não sejam a única forma de se trabalhar textos em sala de aula, é um suporte bastante valorizado tanto pelas professoras, como pelos alunos e comunidade escolar.

A questão seguinte procura sugestões das professoras para aprimorar a prática de letramento.

Quadro 16. Sugestões para aprimorar as atividades de letramento

Questão 8: – Na sua opinião, como pode ser melhorada a prática de letramento? O que pode ser mais explorado e produzido?	
Professora B	Ah, eu acredito que tem que ter mais métodos assim que as crianças gostem de ler, talvez em forma de brincadeira, joguinhos (...) então, dessa forma mais prazerosa pra eles né, que a gente vê que ainda há uma grande resistência deles, até mesmo aqueles que leem, que gostam de lê. A gente teve o projetinho do leitor pra quem conseguisse ler mais livros na sala de leitura, pegasse emprestado pra lê que iria ganhar um prêmio né, só que mesmo assim você vê por mais que você incentive, que você fale, eles não têm aquele querer ainda, né...
Professora C	Olha, o que nós podemos fazer na escola eu creio que a gente já faz, é sempre aquela coisa, participação dos pais né. A gente fala aqui na escola, se o que a gente faz aqui os pais dessem continuidade em casa, de repente a gente conseguiria alunos letrados e não só alfabetizados né.
Professora D	A questão do professor, eu acho que é esses cursos de formação né, quem não teve a oportunidade de fazer uma boa graduação recente, eu acho que os cursos de formação. Na questão de passar para o aluno, a questão de material ajuda bastante né, mas eu acho que com a formação continuada, o professor vai estar embasado, ele vai ter como preparar uma boa aula, fazer um bom planejamento para estar direcionando o objetivo mesmo na questão do letramento.

Fonte: Entrevistas da Pesquisa, 2014

Para as professoras B e D, o uso de outras metodologias além daquelas que provavelmente elas já usam seria uma das possibilidades de melhorar as práticas de letramento na escola. Na fala da professora B, fica explícito que as formas com que as atividades de leitura vêm sendo desenvolvidas na escola não têm sido suficientemente capazes de atrair a atenção e o interesses das crianças, pois mesmo aqueles que leem, apresentam resistência, talvez, como relatam as professoras, pelo pouco acesso a uma diversidade de obras que possibilitem a escolha de algo com eles se identifiquem mais. A professora D, além de também se referir à questão da metodologia quando se usa o termo “na questão de passar para o aluno” e ao material, que nesse caso pode ser pouco ou de pouca qualidade, também se refere à questão dos cursos de formação de professores e à formação continuada. Talvez pelo fato de terem declarado que nos seus cursos de formação inicial e nos cursos de formação continuada de que participaram não terem estudado sobre o tema letramento, percebam a necessidade da aprendizagem de novas metodologias ou a apreensão de conceitos que ampliem seus conhecimento teóricos para que possam refletir sobre suas práticas a fim de transformá-las.

Percebe-se ainda na fala da professora B, quando se refere a “ter mais métodos”, a ideia de que o uso de métodos, ou seja, modos prontos de agir, pensados por outras pessoas e aplicados em sala de aula como receita infalível, seja suficiente para resolver problemas específicos do cotidiano escolar onde exerce a docência.

Para a professora C, o que a escola poderia fazer ela já faz, e responsabiliza os pais pela pouco sucesso de seus filhos na escola.

Que a participação da família na vida escolar das crianças é importante, ninguém questiona, mas atribuir a ela a responsabilidade pelo baixo desempenho dos alunos é furtar-se da função primordial da escola, que é ser um dos principais agentes sociais de letramento. Ainda mais em instituições onde a maioria de seus alunos vêm de famílias em que os pais não possuem nível de escolarização que lhes possibilitem ajudar nessa tarefa.

Consta no Projeto Pedagógico da Escola (2014) que a maioria dos alunos são de famílias desestruturadas, que não dão o apoio e ajuda necessária aos seus filhos em casa, são socioeconomicamente vulneráveis e analfabetos funcionais. Consta ainda que muitos pais acham importante estudar, mas acreditam que é tarefa da escola motivá-los para isso. Assim, esperar que essas famílias assumam uma tarefa que não têm condições de assumi-la, é negar aos alunos o direito de mudança de sua condição social.

Nesse sentido, a escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes dominantes. Para estas, ela tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios (SOARES, 2001, p.73).

A escola é a mais importante agência de letramento, e cabe a ela, acima das demais, proporcionar ao seus alunos condições de superar suas deficiências de letramento e, para isso, é necessário que haja condições físicas, materiais e profissionais capacitados para proporcioná-las.

A escola, como se pôde observar, dispõe de uma série de profissionais que compõem o quadro de apoio pedagógico. No entanto, como é comum em nossas escolas, na maioria das vezes as pessoas que ocupam essas funções, ocupam-nas, não por que têm formação específica, mas porque foram remanejadas de função por algum motivo.

O quarto eixo estruturante da entrevista tratou da relação entre o Letramento e a Prova Brasil. Buscou-se informações sobre como as professoras entendem esta avaliação e como relacionam o letramento com questões propostas na avaliação.

4.2.4 Eixo 4 - Letramento e Prova Brasil

Quadro 17. Prova Brasil

Questão 9: Você sabe qual a concepção de letramento é medida na Prova Brasil? Você sabe como é construída a Prova Brasil? O que dever ser considerado para verificar se o aluno é letrado?	
Professora B	Não. Eu acredito que eles... não sei, através do IDEB de como eles veem, de como está ... porque tem a primeira Provinha do segundo ano né, eu acredito que eles querem fazer uma noção do segundo, como é que ele foi até chegar lá no quinto ano, como ele está.
Professora C	Eles têm alguns descritores que eles utilizam pra fazer essa avaliação, pra poder elaborar as questões, aí eles elaboram a prova de acordo com esses descritores para saber qual é a dificuldade da criança se é a leitura, se é a escrita e é a partir daí que é feita a avaliação depois.
Professora D	A Prova Brasil que é feita no segundo ano e no quinto né? É... eu não sei bem, porque eu nunca observei uma Prova Brasil do quinto ano, eu não cheguei a observar, mas eu acho que ela não está de acordo com essa questão de letramento, ela está mais focada na alfabetização, eu vejo assim que a gente discute muito isso aqui na escola né, porque a gente trabalha de uma maneira na sala de aula, vem essas Provinhas externas e quer cobrar do aluno uma coisa que as vezes a gente não trabalha em sala de aula, a gente tá preocupado com o letramento né, e as vezes vem cobrando só a questão da alfabetização.

Fonte: Entrevistas da Pesquisa, 2014

O conhecimento das concepções de letramento subjacentes à Prova Brasil pode subsidiar a forma como as professoras poderiam elaborar suas atividades tendo em vista os resultados a serem alcançados e pré-estabelecidos para o IDEB da escola.

Embora a concepção de letramento descrita pelo INEP seja a do modelo ideológico, a Prova Brasil acaba focando nas habilidades individuais dos alunos priorizadas no modelo autônomo de letramento, conforme citação abaixo.

É possível dizer que um sujeito competente no domínio da linguagem é capaz de compreender e produzir textos orais e escritos adequados às situações de comunicação em que atua; de posicionar-se criticamente diante do que lê ou ouve; de ler e escrever produzindo sentido, formulando perguntas e articulando respostas significativas em variadas situações. Um sujeito competente é capaz de considerar que todo texto oral ou escrito é um ato de linguagem e, nesse sentido, ao lê-lo ou ouvi-lo, é necessário descobrir-lhe as finalidades e intenções, os ditos e os não-ditos. Ao mesmo tempo, esse sujeito sabe, por meio do texto, manifestar seus próprios desejos e convicções; e sabe também informar, persuadir, divertir, emocionar, argumentar, posicionar-se, criticar. Enfim, ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação (BRASIL, 2002, pp. 17-18).

Embora na citação haja referência às habilidades de ler, ouvir e escrever, as questões da prova avaliam apenas as habilidades leitoras dos alunos, a partir das respostas assinaladas nas questões.

A professora B é bem direta ao afirmar que não conhece a concepção de letramento adotada pela Prova Brasil e usa como referência o IDEB, índice apresentado à escola sempre que os resultados do Educacenso e Prova Brasil são divulgados pelo INEP. Apesar de a professora ser a que há mais tempo atua na educação, apresenta pouco conhecimento quanto às habilidades esperadas e avaliadas de seus alunos.

Essa falta de conhecimento não se limita às professoras, mas se estende às demais pessoas da equipe gestora e pedagógica da escola. Na ocasião de apresentação do projeto de pesquisa à diretora da escola para expor os objetivos da pesquisa, estava sendo realizado o Plano de Intervenção Pedagógica (PIPE) e fomos convidados a participar do encontro com as professoras. Na condição de observador apenas, pode-se observar que o foco era o resultado de desempenho dos alunos. Numa das falas da diretora, a mesma se referia aos descritores da prova como sendo conteúdos a serem trabalhados pelas professoras e não como habilidades esperadas ao final do 5º ano. Além do mais, o encontro acabou perdendo o foco quanto a atenção foi desviada para outras questões da gestão escolar.

Percebe-se que, apesar do assunto não ser de conhecimento do grupo, não houve maior dedicação ao entendimento das questões a que se propuseram discutir. Talvez fossem esses os momentos privilegiados de aprendizagem e reflexão para uma reorganização das práticas pedagógicas da escola.

A professora C, por exemplo, cita os descritores, no entanto apresenta falta de conhecimento de que habilidades são avaliadas ao afirmar que “eles elaboram a prova de acordo com esses descritores para saber qual é a dificuldade da criança, se é a leitura, se é a escrita”. A Prova Brasil não se propõe a avaliar as habilidades de expressão dos alunos através da escrita, visto que por motivos operacionais, tem-se optado por ter a leitura como foco de avaliação.

Em vista disso, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa revela-se inevitavelmente reduzida em relação à multiplicidade de competências e habilidades que serão desenvolvidas pelo aluno durante sua vida escolar. O contexto em que ela se aplica é, por si só, restritor de suas abrangências, porquanto não há como avaliar todas as habilidades pressupostas como desejáveis no aluno. A Matriz estabelece, pois, apenas um conjunto de saberes e de habilidades cujo domínio é esperado de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio e privilegia o uso social da língua, nos seus mais diferentes modos de efetivar-se (BRASIL, 2002, p.18).

Na verdade, os usos sociais da língua que o texto menciona, são as habilidades privilegiadas pelo sistema de avaliação e de certa forma prescrita para as escolas, mesmo que indiretamente.

Talvez pelo fato de a professora D, no exercício do magistério há um ano (na data da resposta ao questionário) não ter participado da última edição da avaliação da Prova Brasil aplicada, não tenha muita noção, mas acha que a prova está de acordo com a questão do letramento, por isso não diz que concepção seria. Outra afirmação da professora que merece atenção e que faz parte do discurso de muitos outros e “a gente trabalha de uma maneira na sala de aula, vem essas provinhas externas e quer cobrar do aluno uma coisa que as vezes a gente não trabalha em sala de aula”. Isso demonstra que não há uma preocupação em entender como a prova está organizada e que competências e habilidades se avalia através dela.

Justamente por desconhecerem que a Prova Brasil adota uma matriz de referência que se organiza através de conteúdos a serem abordados e pelos descritores das habilidades a eles associadas, é que não se compreende a concepção de letramento a ela subjacente.

Embora a prova não consiga avaliar de maneira ampla as competências e habilidades dos alunos, é um avanço como instrumento para orientar as práticas pedagógicas a serem adotadas ou redirecionadas para o desenvolvimento de habilidades de leitura ainda não

desenvolvidas pelos alunos, basta que a escola e professoras interpretem seus dados e se apropriem de sua forma de constituição.

Cabe ressaltar que a equipe gestora da escola deve desempenhar um papel preponderante no sentido de desenvolver ações que propiciem momentos para análise e discussão dos resultados alcançados pela escola e buscar alternativas, junto com as demais pessoas da equipe pedagógica da escola, que ofereçam suporte às professoras para que melhores resultados possam ser alcançados com o esforço coletivo, já que esses resultados visam ao alcance de metas estabelecidas por políticas que interferem no trabalho cotidiano da escola.

4.3 Construção da proposta

Esta pesquisa-ação surge a partir de um problema observado pelo pesquisador enquanto educador, o baixo desempenho dos alunos em Língua Portuguesa na Prova Brasil. Optou-se então pela participação das professoras como cooperadoras da pesquisa que, segundo Tripp (2005), é

Quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre ‘pertence’ ao pesquisador [...]. A maioria das pesquisas para dissertação é desse tipo (TRIPP, 2005, p. 454).

Os encontros tiveram como objetivo discutir os dados coletados nas entrevistas e juntamente com o grupo, organizar uma proposta de formação continuada que contemplasse a discussão sobre letramento e como trabalhar em sala de aula neste contexto. A opção pelo tema letramento se dá exatamente pelo fato de a escola apresentar menor desempenho em Língua Portuguesa (182,9) que em Matemática (194,0). No entanto, após a estruturação do grupo, nada impediria que o grupo trouxesse outros assuntos que surgissem de suas necessidades.

Assim após as entrevistas, da transcrição das mesmas e da tabulação dos questionários, iniciamos³ a realização dos encontros propostos para a discussão, junto com as professoras, sobre esses dados.

³ O uso da primeira pessoa do plural nesta fase da pesquisa se dá por considerar a participação das professoras como cooperadoras na pesquisa.

Nos encontros do grupo buscamos possibilitar a reflexão sobre esses dados trazendo as concepções dos teóricos sobre o letramento para confronto das ideias destas com as apresentadas pelas professoras. Além disso, buscou-se relacionar o que elas apresentam como práticas desenvolvidas em sala de aula, informações obtidas na entrevista, e que possibilidades poderiam ser encontradas para transformá-las ou aprimorá-las, de forma que pudessem refletir mais sobre as ações do ensino a partir de então.

O objetivo final dos encontros era produzir juntamente com as professoras uma proposta de formação que contemplasse as dificuldades e sugestões apresentadas por elas nos encontros e que possibilitasse a continuidade de estudos pelo grupo que foi formado a partir da discussão sobre letramento.

Com relação ao momento de realização dos encontros, em contato com a coordenação pedagógica da escola, ficou claro que um dos problemas a ser resolvido seria um dia e horário que as professoras pudessem se reunir. Devido à especificidade da escola ser de anos iniciais, as professoras trabalhavam em turnos diferentes, duas trabalhavam no período matutino e duas no vespertino.

Essa dificuldade já havia sido constatada quando as professoras alegaram não se encontrarem para a realização do planejamento compartilhado. A troca de experiências, na escola, segundo respostas das professoras no questionário, se limitava ao horário do intervalo, já que este é o tempo compartilhado por todas elas, principalmente das que atuam nos mesmos anos. Assim, o planejamento das ações e atividades pedagógicas são realizados individualmente, impossibilitando essa troca, sejam elas exitosas ou não.

A limitação de tempo e espaço para que as professoras se reúnam, interfere diretamente na realização de um trabalho em grupo, que seja mais coeso. O que se percebe, no entanto, é que a gestão escolar e a supervisão não manifestam interesse ou esforços que possibilitem que esses momentos sejam possíveis.

Após conversar com a coordenadora pedagógica, verificou-se que durante a semana os alunos dessas professoras eram atendidos pelas professoras de Educação Física e do Laboratório de Informática e que, se reorganizado o horário seria possível criar um tempo na semana para que as professoras se reunissem. Assim, enquanto uma turma tivesse aula de Educação Física, a outra estaria no Laboratório de Informática e vice-versa. Desta forma haveria a possibilidade de pelo menos duas horas por semana para que as mesmas pudessem se reunir.

Embora tivesse verificado e apresentado essa possibilidade, a coordenação pedagógica achou melhor não alterar o horário, propondo que os encontros fossem realizados em dois

períodos, matutino e vespertino, o que de certa forma limitou as possibilidades de uma discussão mais coesa do grupo, mas que, no entanto não inviabilizou a realização dos mesmos. Ficou combinado que apenas no último encontro todas as professoras participariam para apreciação do que havia sido discutido e sistematizado para a proposta de formação na escola.

Por conta dessa limitação, foram realizadas reuniões em dois momentos distintos. Num, reunindo as professoras do turno matutino e noutra, com as professoras do vespertino. É importante destacar que, apesar de se reunirem em momentos diferentes os dois grupos desenvolveram as mesmas atividades, criando assim um ponto em comum que possibilita que se considere como sendo de um único grupo as ações propostas, especialmente porque o último encontro foi realizado com todas as professoras juntas.

Os encontros também possibilitaram discutir com as professoras o que na prática rotineira da sala de aula acaba não sendo considerado como uma análise da eficácia de seus procedimentos, dadas as diversas responsabilidades a serem assumidas no cotidiano escolar.

O objetivo da pesquisa-ação proposta não foi trazer para as professoras um modelo ou uma receita de métodos ou conteúdos a serem aplicados na escola partindo de uma experiência externa ao grupo. Este modelo de formação foi questionado por uma das professoras colaboradoras na pesquisa (DIÁRIO DE CAMPO, 2014) e concorda-se que esse modelo encontra-se esgotado e desacreditado, já que

[...] se configura como um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades, por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros, Em um curso ou em uma sessão de “treinamento”, os objetivos e os resultados almejados são claramente especificados por alguém e costumam ser propostos em termos de conhecimentos ou do desenvolvimento de habilidades, Um dos resultados esperados, hipoteticamente posterior, é que se produzem mudanças nas atitudes e que essas passem para a sala de aula. Neste modelo, o formador ou administrador na ocasião é quem seleciona as atividades formadoras, supostas como as que deverão ajudar os professores a alcançar os resultados esperados (IMBERNÓN, 2010, p. 19).

Assim, a proposta que foi levada para o grupo de professoras, era de que a partir das reflexões sobre suas necessidades e saberes, pudessem sugerir uma proposta de formação continuada tendo como tema o letramento para ser desenvolvida na e para a escola, considerando a realidade local e social de trabalho e que viesse ao encontro de suas necessidades de estudo.

Para isso partiu-se de uma proposta alternativa possível, segundo Imbernón, baseada na

Criação de estruturas organizadoras, redes, que permitam um processo de comunicação entre os indivíduos iguais e troca de experiências, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores. Objetivo: refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências sobre o que está acontecendo, da observação mútua, dos relatos da vida profissional, dos acertos e erros, etc. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Partimos dos resultados das coletas de dados, pois as ações propostas na pesquisa buscam bases na proposta de Tripp (2005, p. 448) quando afirma que a pesquisa-ação se utiliza de dados da pesquisa científica e que “é pró-ativa com respeito à mudança, e sua mudança é estratégica no sentido de que é ação baseada na compreensão alcançada por meio da análise de informações de pesquisa.”

O que se percebeu com a análise dos dados, é que as professoras desenvolvem práticas cotidianas que buscam a aprendizagem de seus alunos, mas que depois da discussão no grupo, vislumbrou-se possibilidades de busca de recursos, aprimoramento e busca por novas práticas e conhecimentos teóricos que poderiam transformar suas ações em ações mais efetivas com melhores resultados de aprendizagem dos alunos e maiores conhecimentos teóricos e metodológicos para as elas.

Embora a pesquisa desenvolvida visasse à transformação da prática dessas professoras, ficou claro durante a discussão, conforme Tripp (2005), que há limitações da pesquisa dadas pelo contexto e pela ética da prática, o que supõe limites para a intervenção no espaço onde a pesquisa é realizada.

4.3.1 O primeiro encontro

O primeiro encontro aconteceu no dia 24 de março de 2015, nos períodos matutino e vespertino. Assim, reuniram-se uma professora do 4º e uma do 5º ano em cada período para a realização dos encontros. Em ambos os encontros desenvolveu-se a mesma pauta e dinâmica. Como a temática era mesma, pode-se considerar que apesar de realizados em momentos diferentes, o grupo tinha um ponto em comum: suas concepções sobre letramento.

Num primeiro momento foi feito um esclarecimento dos objetivos dos encontros e a leitura de um pequeno texto com a apresentação feita em slides como forma de "quebra gelo".

A princípio, foi possível perceber a falta de envolvimento das professoras. Não se sabe se por timidez, já que nem sempre são chamadas para falar, se pela presença de um pessoa que não faz parte do seu ambiente de trabalho, ou se pela pouca vontade de participar. Além

dessas hipóteses, como as entrevistas deixam claro o pouco conhecimento sobre o letramento, assunto gerador do encontro, as professoras podem ter se sentido não muito à vontade para discuti-lo.

Após a exposição da concepção das professoras e de autores que tratam do tema (Apêndice C), observou-se que as das docentes, embora sem um conhecimento mais aprofundado do tema, apresentavam alguns pontos em comum com os teóricos. A partir disso, começaram a demonstrar um pouco mais de segurança ao fazer suas contribuições, fazendo associações dos conceitos apresentados com atividades desenvolvidas em sala de aula e reconhecendo a possibilidade de usos de materiais que não apenas o livro didático ou de literatura infantil disponíveis na escola para se criar possibilidades de ações que implementassem suas práticas de sala de aula.

O objetivo principal ao trazer como as professoras concebem o letramento, e em seguida o que dizem os teóricos sobre o termo, não foi o de comparar suas concepções no sentido de diminuí-las, mas no intuito de mostrar que, apesar de afirmarem não ter estudado sobre o assunto na formação inicial ou continuada, as professoras procuraram definir de acordo com suas experiências vivenciadas em sala de aula e no exercício da docência, corroborando os estudos de Tardif (2012, p.38-29) quando afirma que “[...]os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio”.

A seguir, partiu-se para uma discussão sobre quais seriam as condições ideais para letramento e o que seria interessante ser abordado numa proposta de formação na escola.

A princípio houve um momento mais de desabafo sobre as condições de trabalho, no qual as professoras apontaram vários problemas e fizeram muitas queixas, como: falta de espaço adequado para o desenvolvimento do trabalho com os alunos, falta de participação da família e pouco interesse dos alunos em realizar as atividades.

Além desses problemas relatados, as professoras alegaram que muitos alunos chegam ao 4º e 5º anos com sérias dificuldades de alfabetização e que isso impede, na maioria das vezes, que as atividades propostas apresentem os resultados esperados. Essa observação em particular, mostra que o trabalho realizado nos anos iniciais (1º ao 3º anos) ainda apresenta alguns problemas quanto as suas finalidades, a de levar o aluno ao domínio do código escrito e o de inseri-lo no mundo da leitura e da escrita. Dois processos distintos, embora intercomplementares, já que o processo de letramento antecede o processo de alfabetização e se estende ao longo da vida dos indivíduos.

[...] Além disso, é evidente que o tempo escolar não acompanha necessariamente o tempo de aprendizagem dos alunos. Um dos maiores problemas da escola é ajustar esses dois tempos. O aprendizado requer um tempo variável segundo os indivíduos e os grupos, ao passo que o tempo escolar segue invariavelmente ritmos de aprendizagem coletivos e institucionais (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 76).

Segundo Moreira e Rocha (2013),

O processo de letramento começa quando a criança nasce em uma sociedade grafocêntrica, está imersa em meios impregnados de material escrito e convive com pessoas que fazem uso social da língua escrita, com objetivos definidos. Já o processo de alfabetização inicia-se quando a criança entra para a instituição educacional, não ocorrendo de forma espontânea. É um trabalho sistemático que diz respeito à reflexão que se faz sobre as características do sistema alfabético, a promoção da análise fonológica, o reconhecimento das relações fonema/grafema, dentre outras séries de aspectos analisados pelo aprendiz acerca da língua. Esses conhecimentos não devem ser desmerecidos ou colocados em segundo plano, como tem ocorrido hoje, pois a importância de ensinar a ler e a escrever sempre se fará necessária e nunca perderá sua particularidade e valor.

O que se faz urgente é trabalhar de forma conjunta as duas dimensões: alfabetização e letramento. O processo de letramento antecede ao da alfabetização, perpassa todo o processo de alfabetização e permanece quando o indivíduo já se encontra alfabetizado [...] (MOREIRA; ROCHA, 2013, [s.p]).

Embora a entrevista tenha focado mais nos aspectos do letramento, tendo em vista os anos com que as professoras participantes da pesquisa atuam, em nenhum momento considerou-se a possibilidade de desvincular os processos de alfabetização e letramento, tendo em vista a interdependência desses dois conceitos.

O que se pretendeu foi averiguar o que as professoras entendiam sobre esses dois processos. O que se percebeu, no entanto, é que elas alegam não ser mais de suas responsabilidades trabalharem dificuldades que alunos apresentam quanto à codificação e decodificação das palavras, talvez por entenderem as professoras que trabalham com os três primeiros anos tenham a “responsabilidade” de promover seus alunos com as menores dificuldades possíveis no que se refere ao domínio do código de leitura e de escrita, o que deixa indícios de que não compreendem a alfabetização como um processo que nem sempre se encerra nos três primeiros anos.

Além do que já foi descrito, reclamaram da pouca formação destinada aos professores dos 4º e 5º anos e de que as professoras que participam do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa não compartilhavam as experiências adquiridas no programa, pois, segundo elas, há conhecimentos que poderiam ser multiplicados e adaptados aos anos com os quais trabalham.

Após esse momento de “desabafo” e reflexão, fez-se o levantamento de questões que pudessem ser sistematizadas para a construção da proposta de formação a ser apresentada no próximo encontro a partir das sugestões expostas pelo grupo.

O encontro foi encerrado ficando de, no próximo, organizados os dados levantados na discussão, ser feita a apresentação de uma proposta semiestruturada a ser discutida e alinhada de acordo com as ideias das professoras.

4.3.2 O segundo encontro

O segundo encontro aconteceu no dia 22 de abril de 2014 nos períodos matutino e vespertino, respeitando a disponibilidade de tempo das professoras participantes, como já observado. Num primeiro momento foi feita uma retomada do que foi realizado no primeiro encontro com breves considerações. A seguir, foram apresentadas através de slides algumas considerações sobre a formação de professores no Brasil, bem como um breve relato sobre os modelos de formação continuada, tendo como referência Gatti e Barreto (2009) e Imbernón (2010), além da ideia de grupos colaborativos por Fiorentini (2004) para que, a partir disso fosse apresentado o quadro de ações com a proposta semiestruturada criado a partir do que foi discutido no primeiro encontro.

O principal objetivo ao levar ao grupo o tema formação continuada foi o de possibilitar a reflexão de suas próprias iniciativas em busca por formação, visto que durante a pesquisa verificou-se que as mesmas alegam não terem participado de nenhuma formação para o seu desenvolvimento profissional. Segundo as professoras a formação oferecida pelo governo contemplou apenas aquelas que trabalham com os 1º, 2º e 3º anos, sentido-se excluídas do processo de formação. Assim, procurou-se apresentar às professoras a possibilidade de serem agentes de suas próprias formações com foco nas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Como o grupo já havia manifestado essa carência de formação, foi sugerida a possibilidade da participação de agentes externos à escola como parceiros em momentos específicos para que pudessem auxiliá-las em temas de pouco domínio do grupo, o que havia sido colocado como possibilidade no primeiro encontro e que foi detalhado na proposta apresentada ao grupo.

A participação das professoras, embora tímida, ainda aconteceu em forma de reclamações sobre a falta de condições ideais de trabalho. Com relação à proposta apresentada não foram feitas considerações ou modificações. Não foi observado durante a discussão falas

que indicassem um reconhecimento das suas condições de formação e da necessidade ou do interesse pela busca da autoformação.

Quadro 18. Proposta semiestruturada de ações para a melhoria da ação pedagógica e do desempenho dos alunos.

AÇÕES	OBJETIVOS	Responsáveis
Organização do grupo de formação	Discutir possibilidades de horários e formas de encontros para que a formação aconteça em períodos pré-estabelecidos e que atenda as pessoas envolvidas.	Professoras e Coordenação
Busca de parcerias externas: Universidade, CRE, ou outros parceiros	Possibilitar a aquisição de conhecimentos que o grupo achar necessário para a melhoria da prática pedagógica.	Professoras, Coordenação e direção
Organização de horário	Possibilitar o encontro das professoras a realização planejamento compartilhado.	Coordenação e Direção
Planejamento compartilhado	Troca de ideias e criação de estratégias conjuntamente para a busca de resultados exitosos.	Professoras
Busca de material adequado	Adequar o material a ser trabalhado ao nível dos alunos.	Professoras
Busca de recursos	Aquisição de materiais necessários para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas.	Direção
Organização de oficinas temáticas práticas	Criação de atividades que sejam práticas e que facilitem a aprendizagem dos alunos.	Professoras e Coordenação
Estudo de textos teóricos	Aumentar o conhecimento teórico sobre assuntos específicos a fim de sanar dúvidas ou dificuldades práticas.	Professoras
Momento de análise de resultados	Entender os resultados obtidos pelos alunos através das avaliações internas e externas e buscar soluções para sanar as dificuldades.	Professoras e Coordenação
Atendimento mais individualizado no reforço	Atender alunos com dificuldades afins para facilitação da ação de intervenção.	Professoras e Coordenação e Direção
Espaços apropriados para o reforço	Proporcionar melhor qualidade do atendimento para resultados mais eficazes.	Direção/SEDUC
Palestras com psicólogos ou profissionais de áreas específicas	Proporcionar maior conhecimento sobre dificuldades específicas dos alunos a fim de desenvolver atividades que venham ao encontro dessas dificuldades.	Professoras e Coordenação e Direção
Busca por matérias de consulta	Organizar um acervo de consulta física ou virtual para ampliação do conhecimento.	Professoras
Compartilhamento de formações e experiências exitosas	Multiplificar conhecimentos adquiridos em formações ou na realização de práticas que produziram bons resultados.	Professoras

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Isso se dá, principalmente, pelo fato de as professoras acharem que o trabalho desenvolvido na escola se dá de forma solitária, pois a responsabilidade pelo fracasso dos

alunos sempre é atribuído as elas, e não à escola como um todo. As mesmas dizem que gostariam que a responsabilidade pelo sucesso dos alunos fosse assumida por todos, independentemente da função exercida na escola. Segundo uma das professoras, o fracasso do aluno é responsabilidade dos professores, mas o sucesso é mérito da própria criança (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

A participação das professoras no período da manhã foi maior, considerando-se que somente elas estavam presentes no encontro, ou seja, não havia participação da coordenação pedagógica. Assim elas se sentiram mais à vontade para dar suas opiniões sobre a realidade enfrentada no cotidiano escolar. Além de comentários mais críticos, também manifestaram mais disposição para participar. As professoras que participaram no período vespertino ficaram bem mais reticentes em suas colocações, talvez pelo fato de uma das professoras ter exercido a função de vice-diretora da atual diretora até o ano de 2014.

Quanto à apresentação do quadro semiestruturado, tanto as professoras que participaram pela manhã, quanto as que participaram a tarde, não apresentaram sugestões de mudanças ou inserção de mais alguma ação. O grupo como um todo disse que as ações propostas refletiam as sugestões apresentadas no primeiro encontro. No entanto, não quiseram propor um cronograma para colocar em prática as ações delineadas, alegando ser importante que isso fosse definido pela coordenação pedagógica e a direção da escola, uma vez que o grupo apresenta dificuldade para se encontrar em um mesmo turno (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Assim, ficou combinado que num momento posterior, antes do último encontro, fosse feito contato com a coordenação pedagógica pelo pesquisador para o estabelecimento de uma previsão de datas para que esses encontros se tornassem realidade.

4.3.3 O terceiro encontro

Antes da realização do terceiro encontro, o mestrando e sua orientadora discutiram a possibilidade de busca de parcerias para o grupo, a princípio, com duas professoras da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, a fim de dar início à concretização das sugestões das professoras, que seria a de buscar parcerias externas para colaboração com a equipe.

Foi sugerido então o nome de duas professoras, uma do curso de Pedagogia e uma do curso de Letras da UNIR Campus Vilhena. Em contato por e-mail com uma das professoras, a mesma se prontificou a colaborar com o grupo, ficando a cargo da escola definir uma data prévia e o assunto a ser abordado para ela pudesse dar sua contribuição.

Como havia ficado acordado com as professoras, foi realizado um encontro com a coordenadora pedagógica da escola para que se verificasse o calendário de formação da instituição, a fim de que não houvesse maiores interferências na rotina da escola inviabilizando a proposta de formação do grupo. A coordenadora pedagógica passou o Cronograma de Formação Continuada, no qual já constavam os encontros realizados na pesquisa e o que ainda estava por acontecer como parte da formação em 2015 da escola. A partir do cronograma, o grupo poderia se organizar de maneira a pôr em prática aquilo que as próprias professoras apresentaram como proposta.

Após as ações anteriormente citadas, o 3º e último encontro aconteceu no dia 15 de maio de 2015, no período matutino. Neste encontro estavam presentes as quatro professoras cooperadoras da pesquisa, como havia sido combinado com a direção e coordenação pedagógica da escola para possibilitar um momento em que todas estivessem presentes para a finalização da proposta e considerações sobre a pesquisa.

As considerações foram breves, mesmo sendo deixada a possibilidade de serem feitas as avaliações que achassem pertinentes. As professoras destacaram a importância de serem ouvidas sobre suas dificuldades e limitações em relação ao tema abordado na pesquisa, bem como a contribuição da pesquisa como instrumento de reflexão sobre as práticas de letramento e o processo de formação continuada na escola como instrumento de autoformação com reflexos no desempenho de seus alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 2015). No encontro foi dada a oportunidade às professoras para que pudessem fazer considerações que achassem necessárias sobre a pesquisa ou críticas e sugestões para possíveis futuras ações do pesquisador.

Após este momento, o quadro abaixo, que havia sido apresentado no segundo encontro, foi reapresentado com alterações na reorganização da ordem das ações de modo que facilitasse a continuidade de execução da proposta. A reestruturação teve como objetivo a separação de ações que demandariam necessariamente que o grupo se reunisse em períodos determinados, das ações que o grupo poderá desenvolver sem necessariamente demandar um tempo em comum para que pudessem ser desenvolvidas. Deste modo o quadro foi reapresentado com alterações na ordem de apresentação, mantendo-se os objetivos e responsáveis pelas ações.

Uma das ações seria a parceria com o autor da pesquisa que buscou, com a direção e coordenação pedagógica, dar início às ações, colocando-se como colaborador do grupo. Além de se dispor a ir à escola quando o grupo achasse que os conhecimentos de que dispõe

pudesse auxiliá-las, propôs-se também o auxílio na busca por outras parcerias possíveis como intermediário do processo dessa busca.

Quadro 19. Proposta final semiestruturada reorganizada de ações para a melhoria da ação pedagógica e do desempenho dos alunos

AÇÕES	OBJETIVOS	Responsáveis
Organização do grupo de formação	Discutir possibilidades de horários e formas de encontros para que a formação aconteça em períodos pré-estabelecidos e que atenda as pessoas envolvidas.	Professoras e Coordenação
Palestras com psicólogos ou profissionais de áreas específicas	Proporcionar maior conhecimento sobre dificuldades específicas dos alunos a fim de desenvolver atividades que venham ao encontro dessas dificuldades.	Professoras e Coordenação e Direção
Compartilhamento de formações e experiências exitosas	Multiplicar conhecimentos adquiridos em formações ou na realização de práticas que produziram bons resultados.	Professoras
Organização de horário	Possibilitar o encontro das professoras a realização planejamento compartilhado.	Coordenação e Direção
Planejamento em compartilhado	Trocar ideias e criação de estratégias conjuntamente para a busca de resultados exitosos.	Professoras
Busca de parcerias externas (Universidade, CRE, ou outros parceiros)	Possibilitar a aquisição de conhecimentos que o grupo achar necessário para a melhoria da prática pedagógica.	Professoras e Coordenação e direção
Organização de oficinas temáticas práticas	Criação de atividades que sejam práticas e que facilitem a aprendizagem dos alunos.	Professoras e Coordenação
Estudo de textos teóricos	Aumentar o conhecimento teórico sobre assuntos específicos a fim de sanar dúvidas ou dificuldades práticas.	Professoras
Momento de análise de resultados	Entender os resultados obtidos pelos alunos através das avaliações internas e externas e buscar soluções para sanar as dificuldades.	Professoras e Coordenação
Busca de material adequado	Adequar o material a ser trabalhado ao nível dos alunos.	Professoras
Busca por matérias de consulta	Organizar um acervo de consulta física ou virtual para ampliação do conhecimento.	Professoras
Busca de recursos	Proporcionar a aquisição de materiais necessários para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas.	Direção
Atendimento mais individualizado no reforço	Atender alunos com dificuldades afins para facilitação da ação de intervenção.	Professoras, Coordenação e Direção
Espaços apropriados para o reforço	Proporcionar melhor qualidade do atendimento para resultados mais eficazes.	Direção/SEDUC

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Ao apresentar a proposta e discutir com as professoras a possibilidade da realização da formação continuada na própria escola, com base nas ideias de Fiorentini (2004), o intuito foi o de sensibilizá-las para que se tornassem agentes da própria formação de forma colaborativa,

que fugisse dos modelos que não consideram os contextos de ensino reais dos docentes. De acordo com Imbernón (2011, p. 85), a formação realizada na própria escola tem como objetivo desenvolver um modelo colaborativo entre os professores. Esse modelo baseia-se em alguns pressupostos dentre os quais

Aposta em novos valores. Em vez da independência, propor a interdependência; em vez do corporativismo profissional, a abertura profissional; em vez do isolamento, a comunicação; em vez da privacidade do ato educativo, propor que ele seja público; em vez do individualismo, a colaboração; em vez da dependência, a autonomia; em vez da direção externa, a autorregulação e crítica colaborativa (IMBERNÓN, 2011, p. 86).

Embora pareça que a participação das professoras ainda tenha sido tímida, talvez pelo pouco tempo de existência do grupo e o número restrito de encontros, observa-se um avanço na postura inicial de reclamação e constatação de uma situação de não terem oportunidades de formação, para um momento pró-ativo em que, possivelmente pela intervenção do pesquisador no espaço, fez com que pensassem e propusessem outra alternativa para seu estudo e formação.

É importante observar que aquilo que não é hábito no cotidiano escolar cause certo receio e leve um tempo para que se comece a observar atitudes mais ousadas por parte do grupo, especialmente quando é proposto ao professor que tome a iniciativa de sua formação e não apenas fique esperando que as políticas governamentais supram essa necessidade.

Além disso, tomar a iniciativa para se criar algo novo dentro da escola e levar isso adiante nem sempre é uma tarefa fácil, talvez pela insegurança e resistências que o grupo ainda apresenta. Segundo Perrenoud (2000),

Essas resistências não são nada absurdas: um projeto de formação em comum, sobretudo quando se convive na mesma escola, pode dar partida a um processo de explicação e de confrontação das práticas do qual ninguém sairá ileso. É precisamente por isso que é um modelo interessante de formação: enquanto a formação contínua fora do estabelecimento procede de uma escolha individual e afasta o professor de seu ambiente de trabalho, uma formação comum, no estabelecimento, faz evoluir o conjunto do grupo, em condições mais próximas do que uns e outros vivem cotidianamente. Isso representa uma chance de avançar mais rápido se as condições se prestam a isso, mas também um risco de conflitos e de sofrimento se as relações entre os professores são difíceis e se a paz só é mantida porque cada um evita expressar uma opinião sobre as práticas dos outro... (PERRENOUD, 2000, p. 165).

No entanto, esse processo de explicação e confrontação das práticas desenvolvidas na escola são interessantes pelo fato de haver a possibilidade de reflexão a partir da qual se dará a busca por práticas melhores e mais significativas. Segundo as professoras os momentos de

compartilhamento de experiências e práticas dentro da escola são pequenos e limitados e que a criação do grupo na escola possibilitaria a organização de atividades criadas a partir das experiências de cada uma e de acordo com a realidade de seus alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 2015).

Deste modo, cabe ao grupo e a escola buscar alternativas para que a proposta construída e iniciada através desta pesquisa-ação seja levada adiante, fato que não será possível se observar no âmbito dessa pesquisa devido ao seu término.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada durante a realização desta pesquisa me proporcionou momentos de questionamentos sobre a minha visão de pesquisa, principalmente porque a proposta do Programa de Mestrado Profissional é baseada na pesquisa-ação.

O fato de realizar a pesquisa em um outro ambiente que não fosse meu ambiente de trabalho e a pesquisa ser dar sobre a prática de outras pessoas constituiu-se em um desafio, tendo em vista a necessidade de me inserir em um contexto que não era o meu, mas que me suscitava curiosidade, e para o qual entendia poder contribuir para uma reflexão sobre o tema letramento.

Apesar de a pesquisa realizada se dar sobre a formação e a prática das professoras daquela escola, proporcionou-me, a partir da pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica, grande crescimento como professor, pois foi possível revisitar alguns conceitos construídos ao longo dos meus vinte anos de exercício no magistério, conceitos que não foram vistos na graduação, mas com os quais também tive contato a partir da minha necessidade de aprendizagem e de crescimento profissional, como o letramento, por exemplo.

As leituras realizadas sobre formação de professores levaram-me à refletir sobre a minha própria formação inicial e aperceber o quanto o currículo trabalhado deixa lacunas nesta etapa da formação e que só a percepção deste fato e a vontade de crescimento nos impulsiona e faz mover-nos rumo aos nossos objetivos.

O contado com o grupo e as reflexões propostas também revelaram a dificuldade que se tem para despertar no outro o desejo ou a consciência de que tornar-se protagonista da sua formação e que é uma alternativa possível, embora nem sempre fácil.

A princípio, o grupo com o qual o trabalho foi realizado me recebeu com certa desconfiança, uma vez que é comum nas escolas os pesquisadores realizarem suas pesquisa e não voltarem para dar satisfações sobre suas conclusões. Depois de expostos os objetivos da pesquisa, pude perceber que as professoras esperavam que fossem apresentadas a elas “receitas prontas” de como trabalhar com resultados positivos, esperando uma solução imediata para os seus problemas.

Mesmo convencidas a cooperarem com a pesquisa, a falta de proximidade com as professoras fez com que levasse um tempo para que fosse sentido um certo grau de confiança entre mim e elas, e que começassem a sentir-se mais à vontade para se expressarem. Percebi que a minha presença na escola, de certa forma causava um desconforto, talvez pela sensação de estarem sendo vigiadas e talvez com receio de serem criticadas. Só a partir do momento em que tiveram certeza de que o meu objetivo seria o de colaborar, levando uma reflexão sobre suas próprias concepções e

práticas de letramento e a consideração sobre a possibilidade do estabelecimento de parceria é que foi possível uma maior fluidez do trabalho.

Apesar dos obstáculos enfrentados, após a análise dos questionários e das entrevistas, foi possível perceber o quanto o tema letramento ainda é um tema pouco explorado, embora bastante usado. Os indícios das concepções das professoras mostram que o termo é frequente no contexto escolar e no discurso pedagógico mas que ainda merece ser estudado no intuito de capacitar os professores a se formarem como agentes de letramento levando os alunos ao domínio da leitura e da escrita, garantindo-lhes o direito à cidadania.

No discurso das professoras fica evidente que a maioria não estudou o letramento, no entanto usam-no. Segundo Ribeiro (2014),

[...] São poucas as oportunidades de estudo, principalmente, aqueles que buscam as bases epistemológicas que sustentam o letramento. Quando as oportunidades surgem, muitas vezes são descartadas sob o pretexto da falta de tempo ou condições e outras ditas impossibilidades. Por outro lado, verifica-se uma dificuldade de se estabelecer um equilíbrio entre essas teorias, sejam elas quais forem, e os discursos e as práticas docentes que desencadeiam o letramento escolar. Há uma dificuldade de transpor para a prática, por meio de recursos didático-metodológicos, as teorias estudadas (RIBEIRO, 2014, p. 170).

Os saberes pedagógicos (teóricos e conceituais) e didáticos que constituem a profissão docente são essencialmente importantes ao exercício profissional. Assim, desenvolver esses saberes se constitui algo imprescindível para que se possam atingir os objetivos da educação na contemporaneidade.

De acordo com Ribeiro (2014),

O conjunto de elementos ao qual a dimensão pedagógica dos saberes está relacionada ratifica a sua importância para o oferecimento de experiências de aprendizagem mais significativas para os alunos e, conseqüentemente, promover o aluno à condição de sujeito aprendiz. Sob diferentes formas, o discurso pedagógico forma um coro em torno não apenas da necessidade de melhorar a formação docente mas também da busca de maneiras mais efetivas de ensino (RIBEIRO, 2014, p. 142).

O que se depreende a partir da pesquisa é que em se tratando de letramento, várias ações têm sido desenvolvidas, no entanto nem sempre os resultados que se buscam são alcançados.

O fato de a pesquisa ter focado no professor e não no aluno, não descarta a possibilidade de o problema do baixo desempenho ter sua gênese em questões relacionadas às condições que afetam a sua aprendizagem. No entanto, o foco no professor, na sua formação e concepções de letramento se dá pelo fato de o professor ser o mediador entre o conhecimento e o aluno e, para que essa mediação seja efetiva, os saberes pedagógicos e didáticos fazem toda diferença, possibilitando a

superação de muitas dificuldades dos aluno e porque, “na maioria das vezes, atribui-se ao aluno os resultados da aprendizagem, principalmente quando pouco exitosa” (RIBEIRO, 2014, p. 158).

Uma das limitações deste estudo encontra-se no fato de o enfoque da busca por respostas para o problema detectado se dar apenas nos professores, o que pode limitar sua dimensão, mas que no entanto futuros trabalhos possam focar em outros aspectos que não apenas os estudados. Desta forma, as conclusões deste trabalho aplicam-se apenas a dimensão da formação das professoras, suas concepções de letramento e práticas.

Por outro lado, por se tratar de uma pesquisa-ação, a amostra deste trabalho engloba apenas um grupo de professoras de uma mesma instituição de ensino dos 4º e 5º anos das séries iniciais. Assim não se pode generalizar os resultados obtidos a outras instituições de ensino.

Tratando-se de uma limitação deste estudo, penso que outras dimensões possam ser levadas em conta em trabalhos futuros. Também seria importante que estudos próximos procurassem abranger um maior número de professores e mais instituições de ensino. Além disso, seria também pertinente que futuros trabalhos acompanhassem o processo de andamento do grupo instituído para melhor avaliação dos resultados esperados, tanto do desenvolvimento dos professores quanto dos resultados alcançados em sala de aula, principal motivo de sua constituição, o que contribuiria para o aprofundamento da análise do tema em estudo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a16>> Acesso em 19 de jan. de 2015.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial: 2004.
- _____; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salette Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRASIL, lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf> Acesso em: 30 abr. 2015.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta séries**. Brasília: MEC / SEF, 1997.
- _____. Resolução CNE/CP 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura**. Maio de 2006.
- BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Organizando as classes de alfabetização: processos e métodos. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 30 – 33.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA TEMPO DE NOVAS PRIORIDADES. Disponível em: <<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf>>. Acesso em 18 de jan. de 2015.
- DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/f8pnb/pdf/di-9788579831065.pdf>> Acesso em: 28 de mar. 2015.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: < http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf> Acesso em: 30 de mar. 2015.

FIorentini, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho. (Org.) **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47 – 76.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 35. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____; NUNES, Marina Muniz Rossa (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem escrita e poder**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

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

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Relatório Nacional PISA 2012: resultados brasileiros**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf> Acesso em: 30 de abr. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **SAEB 2001: novas perspectivas**. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf> Acesso em: 16 de fev. 2015.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento: Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; BRISOLA, Elisa Maria Andrade. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, p.201-208, jul.2014. Disponível em:

<<http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228/210>>. Acesso em: 06 de abr. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: ACIR, Mário Karwoski; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MELO NETO, José Francisco de. **Pesquisa-ação: aspectos práticos da pesquisa-ação nos movimentos sociais populares e em extensão popular**. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_pesquisa_acao.pdf> Acesso em: 24 de jul. 2015.

MILLER, Stella. A leitura na escola hoje. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 335 – 340.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 201 – 232.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/03.pdf>> Acesso em: 23 de mar. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v.22, n 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>> Acesso em: 20 de mar. 2015.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em 30 de mar. 2015.

PROJETO PEDAGÓGICO ESCOLAR. Vilhena, 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. De alfabetização a letramento: afinal, o que há nessa guinada? In: RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral(org.). **Formação para o letramento: contextos, práticas e atores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 15 – 23.

REGO, Teresa Cristina; MELLO, Guiomar Nano de. **Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência**. Brasília, julho de 2002.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Letramento escolar em tempos de confusões pedagógicas: reflexões. In: RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (org). **Formação para o letramento:** contextos, práticas e atores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 141 – 179.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramentos múltiplos:** como alfabetizar letrando? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino. Língua Portuguesa. Volume 19. Ensino Fundamental. 2010. p. 15 – 36.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan/jun.2011. Disponível em: <
<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>> Acesso em: 18 jan. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de professores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 71 – 89.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. **O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino. Língua Portuguesa. Volume 19. Ensino Fundamental. 2010. p. 37 – 64.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Alfabetização e letramento:** caminhos e descaminhos. Pátio: Revista Pedagógica. Porto Alegre. Ano VII, p. 96 – 100, fev./abr. 2004.

_____. Letramento e escolarização. **Revista Construir Notícias** [on-line]. Ano 7. Nov/Dez. 2007. Edição 37. Sem página. Disponível em:<
<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1247>> Acesso 20 de ago. 2014.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Ano XVIII. Ano XVIII, nº 162, p. 30, maio 2003, Jan /Fev /Mar /Abr. 2004. Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: Acesso em: 26 nov. 2013.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de. **A formação do pedagogo como agente de letramento:** perspectivas e possibilidades. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis: Editoras Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 35 – 55.

_____; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, maio 2005. Disponível em <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 nov. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Prezada Professora

Este questionário é um dos instrumentos de coleta de dados utilizados pelo Projeto de Pesquisa: **“Estudos e reflexões sobre as concepções de letramento dos professores dos anos iniciais da educação básica em uma escola pública de Vilhena”**, desenvolvido junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da UNIR. Sua colaboração é muito importante. Não é preciso identificar-se.

- 1- Há quanto tempo você atua no magistério? _____ anos e _____ meses
- 2- Há quanto tempo você trabalha nesta na escola? _____ anos e _____ meses
- 3- Há quanto tempo você concluiu seu o curso de formação superior? _____ anos e _____ meses
- 4- Em que Instituição você cursou seu curso de formação superior?
 Pública Qual? _____ Local _____
 Privada Qual? _____ Local _____
- 5- Sua formação aconteceu em que modalidade?
 Presencial EaD
- 6- Que curso você fez na sua graduação?
 Pedagogia Letras Outro. Qual? _____
- 7- Em que ano você concluiu sua graduação? _____
- 8- Em que série você atua como professora?
 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano
- 9- Você cursou o Magistério no Ensino Médio?
 Sim Qual instituição? _____ Local: _____
 Não
- 10- Se você respondeu não na questão anterior, responda:
 Em que modalidade você fez seu Ensino Médio?
 Regular Supletivo Técnico
- 11- Você já participou de Cursos de Formação Continuada? sim não
- 12- Se você respondeu sim na questão anterior, responda:

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Entrevista

Identificar o entrevistado, com nome, ano em que atua, tempo de magistério, tempo de atuação nos anos iniciais, tempo de atuação na escola

I. Formação

1 - Na sua formação, no curso de graduação, você estudou sobre o tema letramento? Você se lembra que autores foram estudados?

2 - Você participa das formações continuadas? Nessas formações é abordada a temática sobre letramento? Você poderia citar um exemplo?

II. Letramento e prática docente/ concepção

3 – Na sua opinião, que práticas de leitura e de escrita são desenvolvidas na escola? Quais recursos você utiliza para trabalhar a leitura com seus alunos?

4 - Relate um exemplo de sua prática em sala de aula ao tratar do letramento.

5- A partir de sua formação e sua experiência profissional, qual seria a sua concepção sobre letramento?

6 – Para você o que é alfabetização e o que é letramento? Ou seja, o que é ser alfabetizado e o que é ser letrado?

III. Letramento e escola: aspectos gerais

7 - Na sua opinião, como a escola se dedica ao letramento? Quais recursos, objetos, materiais e outras ferramentas a escola necessita se apropriar para melhorar condições de letramento?

8 – Na sua opinião, como pode ser melhorada a prática de letramento? O que pode ser mais explorado e produzido?

IV. Letramento e Prova Brasil

9 - Você sabe qual a concepção de letramento é medida na Prova Brasil? Você sabe como é construída a Prova Brasil? O que deve ser considerado para verificar se o aluno é letrado?

10 - A que você atribui a melhora no resultado do IDEB? Na sua opinião, o resultado do IDEB reflete as ações da sala de aula em relação ao letramento? Se sim, quais seriam as mudanças que ocorreram e que possibilitaram a melhora neste índice?

APÊNDICE C

Concepções de letramento das professoras x concepções dos autores

Concepções apresentadas pelas professoras
<p>Além de ler [o aluno] tem que saber interpretar aquilo que ele está lendo.</p> <p>Letramento é [o aluno] saber ler e compreender o que ele está lendo e interpretar.</p> <p>Letramento [vai] além da alfabetização. Ser letrado é você conseguir não só ler um texto mas fazer [ligações] desse texto com sua realidade, é você [...] pra mim letramento é você faz e as interligações com a realidade, com o contexto em que a pessoa tá inserida.</p> <p>O letramento é quando o aluno consegue não só decodificar as palavra, ele tem que ler e entender para que serve aquilo, [...]. Se ele só leu, mas não entendeu, praticamente ele não está letrado [...]</p> <p>Letramento é a criança que consegue ler e entender, interiorizar o que ela está lendo, então ela consegue compreender o que ela está lendo, porque infelizmente nós temos alunos que conseguem decifrar o que ele está lendo, mas não consegue compreender aquilo.</p>
Concepções dos autores
<p>Segundo Soares, (2007, s.p.) O exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]</p>
<p>Para Kleiman (2012, p. 18), [...] o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever [...]</p> <p>[...] letramento [é] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos para fins específicos.</p>
<p>De acordo com Tfouni (2010), Letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, uma vez que, enquanto aquele foca nos aspectos sócio-históricos de aquisição da leitura, esta foca nos aspectos da aquisição de habilidades da leitura e da escrita.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

APÊNDICE D



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma Sr^a. Marizete Cardoso Doval

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada ESTUDOS E REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE VILHENA a ser realizada nesta Escola Estadual de Ensino Fundamental, por *Ezequiel Ferreira Barbosa*, sob orientação da *Profa. Dra. Maria Cândida Müller*, com os seguintes objetivos: Determinar quais concepções de letramento têm os professores dos anos iniciais e sua influência no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa; descrever como ocorreu a formação inicial e como ocorre a formação continuada dos docentes na área de Língua Portuguesa; investigar as concepções de letramento dos professores envolvidos no estudo, necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no setor de supervisão como o Projeto Político Pedagógico, além de aplicar questionários e realizar entrevistas com os professores da instituição. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

Vilhena, 28 de abril de abril.

Prof. Ezequiel Ferreira Barbosa
Pesquisador Responsável do Projeto

() Concordamos com a solicitação

() Não concordamos com a solicitação

Profa. Marizete Cardoso Doval
Diretora da Escola

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos a você para participar da Pesquisa ESTUDOS E REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE VILHENA, sob a responsabilidade do pesquisador Ezequiel Ferreira Barbosa, a qual pretende investigar quais concepções de letramento têm os professores dos anos iniciais e sua influência no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e propor a criação de um grupo colaborativo para aprofundar o estudo sobre letramento.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas a questionários e entrevistas para o levantamento dos dados necessários à análise.

Se depois de consentir em sua participação você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço BR 174 Km 3 no Instituto Federal de Rondônia, Campus Vilhena, pelo telefone (69) 3322 1447, (69) 84926766, ou poderá entrar em contato com a Coordenação do Mestrado através do e-mail mepe@unir.br.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informada sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDOS E REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE VILHENA

Pesquisador: Ezequiel Ferreira Barbosa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30779614.4.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 729.721

Data da Relatoria: 18/07/2014

Apresentação do Projeto:

ESTUDOS E REFLEXÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE VILHENA.

Objetivo da Pesquisa:

Determinar quais concepções de letramento têm os professores dos anos iniciais e sua influência no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Desconforto pelo tempo exigido ou constrangimento pelo teor dos questionamentos. Vazamento de informações e dados da coletados.

Benefícios:

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br

Continuação do Parecer: 729.721

A pesquisa trará uma reflexão sobre a prática docente dos professores da escola, proporcionando possibilidades de mudanças para melhor desempenho dos alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Brasil apresenta dados alarmantes no que se refere ao nível de leitura dos alunos, pois, segundo dados oficiais, grande parte dos brasileiros são considerados analfabetos funcionais, denominação dada à pessoa que, mesmo com a capacidade de decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos e os números, não desenvolve a habilidade de interpretação de textos e de fazer as operações matemáticas.

A partir da análise sobre suas concepções de letramento, como desenvolvem suas atividades na sala de aula, como propõem situações que desenvolvam as competências textuais dos alunos, pretende-se propor aos professores colaboradores da pesquisa a criação de um grupo colaborativo para que, a partir de suas discussões e reflexões, modifiquem suas práticas e busquem soluções práticas que possibilitem a formação de alunos competentes tanto em leitura quanto na escrita da língua materna.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os de acordo com a res. 466/12 - CNS.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 729.721

PORTO VELHO, 28 de Julho de 2014

**Assinado por: Edson dos Santos
Farias
(Coordenador)**

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br