

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)

**FRANCISCA DAS CHAGAS DOS PASSOS SILVA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA NA ESCOLA:** uma intervenção na  
ação alfabetizadora com ênfase à utilização dos textos como unidade básica de ensino no  
processo de alfabetização de crianças

São Luís  
2018

**FRANCISCA DAS CHAGAS DOS PASSOS SILVA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA NA ESCOLA:** uma intervenção na  
ação alfabetizadora com ênfase à utilização dos textos como unidade básica de ensino no  
processo de alfabetização de crianças

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

**Orientadora:** Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

São Luís  
2018

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

SILVA, FRANCISCA DAS CHAGAS DOS PASSOS.  
FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA NA ESCOLA : uma  
intervenção na ação alfabetizadora com ênfase à utilização  
dos textos como unidade básica de ensino no processo de  
alfabetização de crianças / FRANCISCA DAS CHAGAS DOS  
PASSOS SILVA. - 2018.  
228 f.

Orientador(a): VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO  
FERNANDES.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade  
Federal do Maranhão, SÃO LUIS, 2018.

1. Alfabetização. 2. Educação. 3. Formação  
Continuada. 4. Pesquisa Colaborativa. 5. Texto como  
objeto de ensino. I. FERNANDES, VANJA MARIA DOMINICES  
COUTINHO. II. Título.

**FRANCISCA DAS CHAGAS DOS PASSOS SILVA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA NA ESCOLA:** uma intervenção na ação alfabetizadora com ênfase à utilização dos textos como unidade básica de ensino no processo de alfabetização de crianças

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica

**Orientadora:** Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES** (Orientadora)  
Doutora em Educação (UNESP - Marília)  
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino na Educação Básica – PPGEEB/UFMA

---

**JOELMA REIS CORREIA** (Avaliadora Interna)  
Doutora em Educação (UNESP - Marília)  
Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino na Educação Básica – PPGEEB/UFMA

---

**CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIN SIMÕES GIROTTO** (Avaliadora Externa)  
Livre-Docente em Leitura e Escrita (UNESP/Marília-SP)  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UNESP/Marília-SP

Dedico esse trabalho a todos os homens e mulheres do meu Estado que, quando crianças, não conseguiram apropriar-se desse objeto cultural complexo, chamado Linguagem Escrita.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu infinito amor e grandiosa misericórdia, por ter me concedido a graça de ingressar em um curso de Mestrado de uma instituição pública, pela bondade de ter nos alimentado diariamente com fé e esperança para superar todos os desafios do percurso: frequência às aulas, as leituras dos textos, a elaboração das tarefas propostas, a construção dos artigos, a cada disciplina concluída, aos escritos para os eventos que participamos – EPPEN, ANPED, a reorganização do projeto para pré-qualificação, a árdua tarefa na estruturação do texto de qualificação e da Dissertação.

Obrigada, Deus, pela humildade, pela tolerância, pela resiliência que me oferecete nos momentos necessários nessa caminhada: a cada correção dos trabalhos, dos artigos que precisei revisar, no aperfeiçoamento de cada redação, eu sei, Tu estavas comigo, iluminando-me com a tua sabedoria, com palavras adequadas na tessitura dos textos. Agradeço imensamente a tua graça, por ter me revestido de coragem, força, vigor e sabedoria para que eu conciliasse as atividades de estudante com as várias atribuições profissionais, com as múltiplas tarefas de ser mulher, mãe e avó.

Meus sinceros e eternos agradecimentos a minha orientadora, Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, pela orientação tranquila e segura na construção desse trabalho. Obrigada! Por que mesmo com as várias tarefas que desempenha, ombreia-se comigo dedicando parte do seu precioso tempo na organização, no desenvolvimento, na investigação do objeto de estudo e pesquisando comigo as leituras que alicerçam teoricamente a pesquisa, mantendo a tranquilidade, a firmeza e o rigor que o trabalho científico exige. Obrigada, Professora, por confiar e usar as palavras corretas e tranquilizadoras, me incentivando nos momentos de dificuldades, pela sensibilidade em compreender minhas ausências no grupo de estudos para dedicar-me às leituras e escrita do texto da Qualificação e da Dissertação.

À coordenação do PPGEEB na pessoa do Professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, pela iniciativa e capacidade de superação dos obstáculos na caminhada, pela luta permanente na consolidação do Programa de Mestrado Profissional, pois este curso constitui-se um canal de oportunidades na qualificação profissional para muitos docentes do nosso Estado, não só para os discentes do mestrado, como também para outros professores/as da Educação Básica que participam através dos grupos de estudo e que por meio das leituras fazem reflexões sobre sua rotina pedagógica, buscando outros percursos metodológicos para desenvolverem sua prática. Agradeço ainda pelo incentivo que sempre deu à nossa turma, por entender nossos desafios, por acreditar na capacidade de todos os discentes, nos estimulando a

participar de eventos importantes da área de educação, por defender os nossos pleitos junto ao colegiado do curso e, principalmente, pelo exemplo que és: de força, coragem e determinação, demonstrando que por meio da educação, do estudo, da disciplina você foi capaz de agir na contradição, de subverter o *status quo* imposto pelo contexto social.

À vice coordenadora do curso, Professora Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, por aliar-se à coordenação com determinação, bravura e firmeza traçando as estratégias e caminhos para o desenvolvimento e consolidação do Programa.

Às/aos nossas/os professoras/es pelo empenho, organização, compromisso, determinação e competência ao ministrarem as disciplinas, na seleção dos textos a serem estudados, no planejamento das atividades desenvolvidas, na leveza ao conduzirem o trabalho intelectual sem perder a cientificidade do conteúdo, no cumprimento dos horários do programa e de cada disciplina, por se posicionarem como exemplos de profissionais e conduzirem o trabalho sem perder a concepção humana de educar. Obrigada por orientar o nosso olhar para o desvelamento do conhecimento mais consistente, mais consolidado, por meio dos vieses da pesquisa, da reflexão e da criticidade, por nos atualizar através das leituras que trazem novos conceitos, paradigmas e referenciais nas diversas temáticas da área educacional. Obrigada!

À minha família, pelo apoio, incentivo, carinho, confiança e compreensão durante as minhas ausências. À minha filha, que de forma muito discreta, como lhe é peculiar, buscou me ocupar o mínimo possível para que o meu tempo fosse dedicado às atividades de estudante. E de forma muito especial, ao meu neto, Mateus Dias Araújo, pois nossas brincadeiras de futebol foram substituídas pelas atividades acadêmicas. A renúncia do convívio contigo dói bastante, pois és único para mim. Para você, Lucas meu segundo neto, que chegou como um presente em nossas vidas, pedindo uma pausa na escrita, eu te recebo com o coração cheio de amor, como o mais novo membro da nossa família.

Ao meu companheiro Prof. Dr. Antonio Solon Dias pelo estímulo, cumplicidade, compreensão, companheirismo e parceria na caminhada percorrida até aqui.

Aos colegas da 1ª turma do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica pelo convívio, aprendizagens, respeito, solidariedade e parceria no percurso trilhado, especialmente a Clenia Santos pelo apoio, incentivo e por me ouvir nos momentos de desenvolvimento da pesquisa e difícil e árdua tarefa na tessitura do texto.

A Carol, pelo apoio nos momentos conclusivos deste trabalho, por me receber em sua casa e adentrarmos a noite na revisão bibliográfica, na consolidação dos slides de apresentação e na revisão proposta pela banca examinadora no ato da defesa.

Agradeço à Professora Nádyá Christina Guimarães Dutra, Secretária Adjunta de Ensino da rede estadual, SEDUC pela generosidade, cumplicidade, parceria, tolerância, carinho e todo o apoio nesse percurso. Principalmente, quando, nos momentos de angústia, ao me sentir dominada pelo desconforto das ausências ela utiliza uma fala tranquilizadora: “Vai passar”.

À Professora Patrícia Mesquita, companheira de trabalho, por solidarizar-se comigo na divisão das tarefas profissionais suprimindo as minhas ausências.

À professora Dra. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa pelo incentivo, respeito e por disponibilizar seu rico acervo bibliográfico com o empréstimo de alguns livros para fundamentação deste trabalho.

À SEMED, Secretaria Municipal de Educação de São Luís, por nos permitir o desenvolvimento da pesquisa em uma das escolas de sua rede de ensino.

À equipe gestora da unidade escolar *lócus* da pesquisa por nos receber e, de forma muito especial, às Professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental por aceitarem a coparticipação na pesquisa proposta.

À minha amiga de todos os momentos, Professora Alexandrina Colins Martins, pela amizade construída sobre alicerces de respeito, confiança, generosidade, parceria e cumplicidade na caminhada da vida. Obrigada por me entender e está sempre junto comigo, mesmo que nem sempre estejamos próximas fisicamente, mas eu sei que posso contar sempre contigo. Esse sentimento maravilhoso chama-se confiança e me dá a grata sensação de que eu posso sempre buscar em ti o conforto para os desafios que são impostos pela dinâmica da vida. Obrigada!

À Professora Dra. Albelita Monteiro, pelas palavras de incentivo, estímulo e pela construção de uma amizade respeitosa e sincera.

Agradecimentos (*in Memoriam*): De forma carinhosa e cheia de emoção agradeço a essa mulher que me carregou em suas entranhas, na parte mais secreta do seu ventre e, por meio dela me fiz gente no mundo: minha mãe, a Professora Camila Rodrigues da Conceição. Eu sei, tu estás comigo todos os dias: nos meus momentos de provação, busco energia, força e fé em ti, no exemplo de mulher valente, corajosa, determinada, impetuosa que fostes. Eu sei, tu estás comigo!

Meu coração transborda de emoção ao agradecer Maria de Nazaré Gomes da Silva, minha mãe adotiva, uma mulher analfabeta que valorizava o ensino, a escola, acreditava que por meio da educação pode-se mudar as condições socioeconômicas das pessoas. Por ter essa crença, ela sempre lutava para que eu estudasse, não ficasse fora do processo educativo escolar.

Obrigada! A luta é grande, mas vamos prosseguir em homenagem e respeito a vocês e à nossa história. Ambas serão lembradas como alicerces, como base de sustentação da minha vida.

[...] Pesquisar colaborativamente envolve a necessidade de compreender que, para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de co-produzir conhecimentos com os professores, aproximando o mundo da pesquisa e ao da prática. Na Démarche de pesquisa colaborativa, o pesquisador não dirige um olhar normativo e exterior "sobre" o que fazem os docentes, mas procura "com" eles compreender as teorias que regulam a prática docente, de forma a favorecer o desenvolvimento da capacidade de transformar reflexivamente e discursivamente a atividade desenvolvida por esse profissional.

(IBIAPINA, 2008, p.113)

## RESUMO

Esta pesquisa, intitulada: "**FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA NA ESCOLA**: uma intervenção na ação alfabetizadora com ênfase à utilização dos textos como unidade básica de ensino no processo de alfabetização de crianças", tem como objetivo geral compreender todo processo de organização, planejamento, implementação e avaliação de um curso de formação continuada a partir dos aportes da pesquisa-ação colaborativa com as professoras do ciclo de alfabetização da Escola Azul com foco no ensino da linguagem escrita utilizando o texto como unidade básica para o ensino. Para orientar/ordenar/sistematizar nossa trilha de investigação os objetivos específicos orientadores apontaram para os que seguem: Sistematizar as contribuições teóricas sobre os paradigmas de formação continuada que orientam as ações formativas nas escolas, bem como àquelas que balizam o trabalho com textos como gênero discursivo no ensino da linguagem escrita no ciclo de alfabetização; Verificar como vem se desenvolvendo o trabalho pedagógico com o texto para o ensino da linguagem escrita nas turmas do ciclo de alfabetização da escola da rede municipal de São Luís/MA; Desenvolver um curso de formação continuada para as professoras colaboradoras tendo como foco o uso do texto como unidade básica para o ensino da linguagem escrita na alfabetização, e, produzir a partir da intervenção um Portfólio de Formação - com o percurso da formação continuada desenvolvida com as docentes, com a finalidade de partilhar os resultados de uma vivência formativa colaborativa. O quadro de referência teórico metodológico da Pesquisa que deu conta do alcance dos objetivos propostos perpassa pela pesquisa aplicada (BERVIAN; CERVO, 1996) do tipo intervenção (DAMIANI, 2012) a partir da pesquisa-ação colaborativa (GHEDIN; FRANCO (2011), ZEICHNER (1993), DESGAGNÉ (2007) e IBIAPINA (2008) como o procedimento privilegiado dada a natureza do objeto a ser alcançado. O aportes teóricos que sustentaram as análises para o embasamento das questões concernentes à linguagem escrita foram: Vigotsky (1989 e 1995), Geraldi (2002, 2011), Bakhtin (1995), Suely Mello (2010), Magda Soares (1986), Lerner (2002), Kaufman (1995), Kleiman (2000), Smolka (2012), Goulart e Souza (2015), Marcuschi (2011) e para o percurso da pesquisa sobre formação docente, autores como Candau (1997), Nóvoa (1991, 2005), Tardif (2012), Pimenta (1997), Gauthier (1998), Frigotto (1995), Zainko (2006), Imbernón (2011), e outros foram decisivos para os nossos propósitos. Os resultados apontaram que foi muito significativo o processo de intervenção sustentado na pesquisa colaborativa, pois possibilitou às professoras colaboradoras e as pesquisadoras coordenadoras interações, vivências e a certeza de que o modelo formativo colaborativo que experimentamos é um caminho a ser perseguido nas pesquisas educacionais, um olhar para a escola, para a sala de aula e seus docentes. Analisar e permitir que estas reflitam sobre os seus saberes, no uso do texto como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa evidenciou que as docentes compreendem o processo formativo com ênfase em suas práticas importante, com sentido necessário e sentem-se mais sensibilizadas e disponíveis a ressignificar seus saberes com resultados na prática da sala de aula. Afirmamos que ao concluirmos as sessões reflexivas planejadas, nos deixaram uma percepção de que o processo formativo reflexivo é indispensável.

**Palavras-chave:** Educação. Alfabetização. Formação Continuada. Pesquisa Colaborativa. Texto como objeto de ensino.

## ABSTRACT

This research, titled: "CONTINUOUS COLLABORATIVE TRAINING IN SCHOOL: an intervention in literacy action with emphasis on the use of texts as a basic unit of teaching in the process of children's literacy," has as a general objective to understand every process of organization, planning, implementation and evaluation of a continuing education course based on the contributions of collaborative action research with the teachers of the Blue School literacy cycle focusing on the teaching of written language using text as a basic unit for teaching. In order to orient / systematize our research trail, the specific orienting objectives pointed to those that follow: Systematize the theoretical contributions on the paradigms of continuous formation that guide the formative actions in the schools, as well as those that mark the work with texts as a discursive genre in the teaching of written language in the literacy cycle; To verify how the pedagogical work has been developed with the text for the teaching of written language in the classes of the literacy cycle of the school of the municipal network of São Luís / MA; To develop a continuing training course for female teachers focusing on the use of text as a basic unit for the teaching of written language in literacy, and to produce a Training Portfolio from the intervention - with the course of continuing education developed with the purpose of sharing the results of a collaborative formative experience. The theoretical and methodological reference framework of the Research that gave an account of the scope of the proposed objectives, runs through the applied research (BERVIAN, CERVO, 1996) of the intervention type (DANIANI, 2012), based on collaborative action research. The theoretical contributions that underpinned the analyzes for the basis of the questions concerning written language were: Vigotsky (1989 and 1995) , Gerald (2002, 2011), Bakhtin (1995), Suely Mello (2010), Magda Soares (1986), Lerner (2002), Kaufman (1995), Kleiman (2000), Smolka (2012), Goulart e Souza (1995), Marcuschi (2011), and the course of research on teacher education, such as Candau (1997), Nóvoa (1991, 2005), Tardif (2012), Pimenta (1997), Gauthier , Zainko (2006), Imbernón (2011), and others were decisive for our purposes. The results showed that the process of sustained intervention in collaborative research was very significant, since it enabled the collaborating teachers and the researchers to coordinate interactions, experiences and the certainty that the collaborative formative model we are experiencing is a path to be pursued in educational research, look at the school, the classroom and their teachers. To analyze and allow them to reflect on their knowledge, in the use of the text as a basic unit of Portuguese Language teaching showed that teachers understand the training process with emphasis on their important practices, with necessary sense and feel more sensitized and available to re-signify their knowledge with results in the practice of the classroom. We affirm that at the conclusion of the planned reflective sessions, they have left us with a perception that the reflexive formative process is indispensable.

**Keywords:** Education. Literacy. Continuing Education. Collaborative Research. Text as object of teaching.

## LISTA DE SIGLAS

ANA	– Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	– Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	– Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CESU	– Centro de Ensino Supletivo
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	– Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
NEBA	– Necessidades Básicas de Aprendizagens
PARFOR (PROFEBPAR)	– Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNAIC	– Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEEB	– Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica
PROEB	– Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica
PROFA	– Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
SENAC	– Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: kit's das professoras .....	97
Figura 2: Mesa de Lanches da Formação .....	98
Figura 3: Mimos ofertados às Professoras Colaboradoras .....	100
Figura 4: Sequências produzidas pelas Professoras Colaboradora.....	103
Figura 5: Texto coletivo produzido pelas crianças na vivência da sala.....	115
Figura 6: Crianças produzindo o Texto Coletivo na vivência .....	116

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Horário de funcionamento da escola.....	34
Quadro 2: Distribuição de alunos por ano de escolaridade e turno.....	35
Quadro 3: Termos empregados para formação continuada de docentes.....	48
Quadro 4: Cronograma de Realização das Observações.....	70
Quadro 5: A Rotina Diária da Escola.....	80
Quadro 6: Os sentidos dados ao texto pelas professoras colaboradoras para ensinar a linguagem escrita às crianças.....	82
Quadro 7: Os Textos selecionados para a Formação.....	95
Quadro 8: Cronograma de Sessões Reflexivas.....	99
Quadro 9: Avaliação de um dia de Formação.....	104
Quadro 10: Questões para reflexão na 3ª Sessão Reflexiva.....	106
Quadro 11: Quadrinhas produzidas pelas Professoras para a avaliação do dia.....	110
Quadro 12: Confronto entre questões de Avaliação inicial e final de P1.....	123
Quadro 13: Confronto entre questões de Avaliação inicial e final de P2.....	124
Quadro 14: Respostas a 4ª questão de Avaliação final de P1 e P2.....	124

## SUMÁRIO

### PRÓLOGO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>2 NAS TRILHAS DA PESQUISA: delineando o percurso metodológico</b> .....	28
<b>2.1 O Tipo de Pesquisa</b> .....	28
<b>2.2 O <i>locus</i> da Pesquisa</b> .....	33
<b>2.3 As Professoras Colaboradoras da Pesquisa</b> .....	35
<b>2.4 As etapas da Pesquisa</b> .....	36
<b>2.5 Os Instrumentos de Coleta de Dados</b> .....	37
<b>2.6 O Produto Final</b> .....	38
<b>3 A FORMAÇÃO DO/DA PROFISSIONAL PROFESSOR/A: contextos em movimento e a/o professor/a do Ciclo de Alfabetização</b> .....	39
<b>3.1 Formação inicial de professores/as: desafios e perspectivas</b> .....	39
<b>3.2 Entre concepções e modelos de formação continuada para docentes: a escolha de um modelo</b> .....	45
<b>4 O QUE QUEREMOS DIZER COM “O TEXTO COMO UNIDADE BÁSICA PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO”?</b> .....	54
<b>5 A INTERVENÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA O TEXTO COMO UNIDADE BÁSICA DE ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: os resultados da pesquisa</b> .....	67
<b>5.1 Quais sentidos são dados ao texto pelas professoras na ação de ensinar a linguagem escrita na escola <i>locus</i> da pesquisa: o diagnóstico</b> .....	68
5.1.1 O que pensam as professoras colaboradoras sobre o texto e o uso deste para o ensino da Língua Portuguesa na alfabetização? .....	70
5.1.2 O uso dos textos nas salas de aula da Escola Pesquisada.....	77
<b>5.2 Planejando a Intervenção: o projeto de intervenção, a opção didática dada ao percurso formativo e os materiais teóricos selecionados</b> .....	90
<b>5.3 A formação colaborativa: experimentando um modelo para a formação continuada de professores alfabetizadores na Escola</b> .....	97

<b>5.4 A construção de saberes específicos à ação alfabetizadora com ênfase na utilização dos textos a serviço do processo do ensino da alfabetização de crianças .....</b>	<b>120</b>
<b>5.5 Porque o PORTFÓLIO como opção de produto final? .....</b>	<b>127</b>
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>130</b>
REFERÊNCIAS .....	135
APÊNDICES .....	142
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	143
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	143
APÊNDICE B – Formulário para Caracterização da Escola Campo de Pesquisa .....	144
APÊNDICE C – Entrevista Inicial com as Professoras.....	147
APÊNDICE D – O Portfólio de Formação.....	150
ANEXOS .....	226
ANEXO A – Carta de Apresentação da Pesquisadora .....	227
ANEXO B – Carta de Autorização da SEMED para entrada no campo de Pesquisa.....	228

## PRÓLOGO

Utilizo-me deste prólogo para apresentar as memórias do meu percurso formativo e entrecruzá-las com o interesse pelo objeto desta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – Mestrado Profissional/UFMA.

Ser profissional da docência não foi algo almejado, planejado, escolhido, nem tão pouco articulado pela família ou como algo que brotasse do meu interior, algo que fosse desejado. Essa caminhada foi se construindo, se formatando, se reconstruindo no próprio percurso formativo trilhado, nas práticas vivenciadas, nos saberes construídos, nas interações sociais estabelecidas, nas reflexões coletivas, no encantamento com as leituras da área de educação, pela dimensão ontológica e sociológica do ato de educar, na relação de ser e de existir como profissional que a carreira foi nos proporcionando para a consolidação do que hoje se tornou sinônimo de identidade e conquista para nossa história de vida.

Nesse sentido, o processo formativo da docência ganhou uma dimensão social que extrapolou o ato de ministrar aulas. Sobre esse aspecto da dimensão social do processo formativo da docência, Veiga e D'Ávila (2014, p. 15) afirma que:

A formação assume uma posição de “inacabamento” vinculada a história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim é inconcluso e auto formativo [grifos da autora].

Enveredei pela docência quando, em 1990, fui aprovada em processo seletivo para o cargo de instrutora de um curso em Técnicas de Vendas do Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial (SENAC). Ao iniciar as atividades como instrutora na instituição, percebi aos poucos que apenas os saberes adquiridos na prática como vendedora não davam conta de todos os aspectos que o ato de ensinar exigia. Tudo era novidade e o saber daquela experiência era insuficiente para dar conta do processo de ensino.

Considerando que mesmo sendo um curso com características profissionalizantes, muitas ações tinham semelhanças com o ensino escolarizado, portanto, havia uma complexidade, especificidades próprias do processo ensino-aprendizagem inerentes ao ato de ensinar e que exigiam ações que não eram simples e nem conhecidas. Por exemplo, o ato de planejar, pensar o processo de ensino, requer do docente o desenvolvimento de tarefas específicas, como afirma Libâneo (1994, p. 79):

O ensino é um processo, ou seja, caracteriza-se pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos conhecimentos, habilidades e sua aplicação [...] O desdobramento desse processo tem

um caráter intencional e sistemático, em virtude do qual são requeridas as tarefas docentes de planejamento, direção das atividades de ensino aprendizagem e avaliação.

Diante dessas inquietações, senti a necessidade de aperfeiçoar a minha prática e decidi cursar o Magistério de 2º Grau, o conhecido antigo Curso Normal. Assim, me matriculei no Centro de Ensino Supletivo (CESU), órgão estadual onde havia um Projeto denominado de LOGOS (projeto desenvolvido pelo MEC, em convênio com Secretarias de Educação e Cultura para a formação de professores leigos em 19 unidades federadas). Um curso modular do tipo instrução programada, bem aos moldes tecnicistas, tendência educacional praticada naquele momento. Apesar da metodologia fragmentada, essa passagem pelo curso foi determinante para a busca de voos mais altos. Em 1992, com o curso concluído, agora estava habilitada para ministrar aulas para crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais. Com a conquista da habilitação para ministrar aulas, busquei um estágio em uma unidade de ensino escolar... são os nossos primeiros passos como professora.

Medo de errar, ansiedade, vontade de aprender com as professoras mais experientes, desejo de ser uma profissional segura. Este início foi desafiante! As fragilidades típicas de uma principiante nos inquietavam, a prática docente era uma busca incessante de respostas neste caminhar. E foi estudando e ensinando, vivenciando a própria sala de aula, praticando, com a vivência do aprender e ensinar, da rotina diária que construiria este percurso.

Hoje entendo que o *locus* adequado da formação será sempre o espaço da sala de aula, como afirma Lima (2014, p.139):

[...] não há melhor lugar para aprender a ser professora do que o próprio espaço da sala de aula. É lá que tudo acontece: as alegrias, as angústias, os medos, os acertos e os desacertos. Mas ao mesmo tempo, tudo é muito intuitivo. Os caminhos são tortuosos e nem sempre as escolhas são as mais adequadas. Ainda assim, a cada uma das experiências vividas vão permitindo o pensar e repensar da ação.

Meu percurso como estagiária possibilitou-me a conquista do primeiro emprego como professora. As responsabilidades de ser uma docente alfabetizadora, o primeiro trabalho em uma instituição escolar e a busca por mais conhecimentos nos impulsionaram a uma conquista muito significativa e que provocou mudanças significativas em minha história de vida em vários aspectos: profissional, acadêmico e a própria forma de olhar o mundo. Estou me referindo ao ingresso no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão no segundo semestre do ano de 1992.

Nesse mesmo ano, também fui aprovada em concurso público da rede estadual de ensino para o cargo de professora, sendo nomeada em 1993. Nesse percurso, como professora da rede estadual de ensino e discente do curso de Pedagogia, trabalhei também em uma escola da rede privada que utilizava uma metodologia diferenciada, utilizava os textos como unidade

de ensino. Muita leitura e sessões de estudo fundamentavam a prática de todas as professoras da referida escola.

É de lá que surge a inquietação em investigar o que sabem e como as professoras usam os textos em sala de aula? Quais concepções e saberes possuem sobre o uso do texto como unidade de ensino? Tal inquietação ficou adormecida por um período bem longo. Apesar dos anos terem se passado, a mesma não se desvaneceu no esquecimento.

A conclusão da graduação em 1998, as experiências adquiridas na prática docente me davam mais segurança e autonomia na busca da profissionalização. No entanto, vários aspectos da formação continuavam frágeis, não haviam sido contemplados ainda. Ao concluir o curso de Pedagogia, o que sabíamos sobre como alfabetizar as crianças, sobre como trabalhar com o ensino de Jovens e Adultos, sobre as metodologias de ensino, a gestão da sala de aula e a gestão escolar?

Consideramos que as lacunas deixadas pela formação inicial demonstram que o currículo formativo dos docentes deve ser repensado, avaliado, atualizado para que os egressos dos cursos de formação inicial docente sintam-se mais seguros e qualificados para os desafios da docência.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p.64) apresenta a seguinte reflexão:

O currículo formativo para assimilar um conhecimento profissional básico, deveria promover experiências interdisciplinares que permitam que o futuro professor ou professora possa integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas (ou disciplina) com uma visão psicopedagógica (integração e relação) do conhecimento didático, do conteúdo com o conhecimento psicopedagógico.

Na busca para romper com essas fragilidades da formação inicial e aperfeiçoar a prática profissional, busquei duas especializações: sendo uma em Gestão Educacional Integradora e outra em Gestão Escolar, ambas com foco na gestão; além de cursos de formação continuada como os que seguem: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Gestar Matemática e outros de menor duração. Todos importantes, porque sempre considerei que faltava uma sustentação que justificasse e consolidasse essas fragilidades da formação.

Nesse percurso, busquei também consolidar a própria carreira, na conquista de postos de trabalho. Assim, me submeti a mais dois concursos com aprovação em ambos. Sendo um para o cargo de supervisora na rede estadual e outro para professora dos Anos Iniciais na rede municipal de ensino do município de São Luís.

Com o aporte aos cargos conquistados, poderia ter me recolhido, mas a minha trajetória não é de acomodação, de recolhimento, pois o processo formativo percorrido me

conduziu à compreensão dos caminhos para exercitar a docência em busca da profissionalização.

Com o sentimento de empreender na carreira e buscar novos caminhos que decidi entrelaçar as vivências e conhecimentos apropriados no percurso profissional na educação básica, entre eles, os conhecimentos produzidos ao ministrar aulas na formação de professores no curso normal, assim como os de trabalhar com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou ainda atuando como gestora escolar e formadora de gestores escolares na rede estadual de ensino que decidi participar do processo seletivo para o cargo de professora substituta no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão.

A aprovação e o ingresso como professora substituta em uma instituição de ensino superior para ministrar aulas na graduação foi um salto qualitativo na carreira, enriquecedor, experiência muito significativa, rica em saberes.

Associando as leituras, as vivências e as experiências adquiridas nesse percurso como formadora de professores/as, as incursões nos programas de formação de professores desenvolvidos pela UFMA nos municípios do Estado do Maranhão, a saber: Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica (PROEB) e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR (PROFEBPAR)), fortaleceram-me sobremaneira, e descobri que a formação de professores/as é uma área da docência apaixonante, encantadora! Um vasto campo de conhecimento, de pesquisa e de estudos que acreditamos estar em construção permanente!

Nesse processo de reflexão crítica e emancipação sobre o que fazemos, como fazemos e porque fazemos, como bem esclarece Zeichner (2008, p. 17), “a reflexão no contexto de formação do professor significa o reconhecimento de que o processo de aprender e ensinar prolonga-se por toda a carreira do professor”. Portanto, o autor, com essa afirmação, evidencia que não temos um momento na carreira no qual se pode dizer que estamos preparados, prontos, formados... esse percurso é uma construção social, histórica, cultural.

Nesse sentido, na busca por esse processo de construção e emancipação da própria carreira é que mesmo com vinte e três anos na atividade do magistério ainda temos inquietações. Estas nos mobilizaram a concorrer e lograr êxito a uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA ao curso de Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica.

Nossa inserção no mestrado nos conduziu a buscar respostas a uma problemática que há muito nos inquietava. Portanto, a investigação não poderia ser outra, senão aquela que ficou adormecida nesse percurso da docência por diferentes motivos: seja por falta de

oportunidade, seja pela própria rotina exaustiva, pelas condições de trabalho ou pelas fragilidades da formação que não foram consistentes com os elementos teóricos que iluminassem as práticas docentes e investigativas de um professor pesquisador.

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos realizados sobre formação e ofício docente (TARDIF, 2014; GAUTHIER, 1998) apontam que o/a professor/a, no exercício da docência, mobiliza saberes que estão relacionados ao seu percurso formativo na constituição da sua prática pedagógica. No entanto, o cenário revela que a situação dos docentes em relação aos seus saberes e fazeres pedagógicos se constituem um dilema.

A situação torna-se mais complexa ainda, pois, associados às fragilidades dos saberes docentes utilizados na prática pedagógica, os dados do Censo Escolar 2015 apontam que no Brasil, dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do país, aproximadamente 40% não têm formação adequada; 200.816 professores/as dão aulas em disciplinas para as quais não é formado/a, o que equivale a 38,7% do total de 518.031. A pesquisa aponta ainda que, em determinados casos, um/a mesmo/a professor/a dá aula em mais de uma disciplina para a qual não tem a formação adequada, precarizando, desta forma, ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere especificamente à formação inicial, das 334.717 mil posições, 47,2%, são ocupadas por docentes com licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma disciplina que lecionam, no entanto, mais de 90.204 (12,7%) posições são ocupadas por professores/as que não têm sequer formação superior.

A partir desses dados, percebemos a grande quantidade de professores/as que não possuem formação adequada, o que, conseqüentemente, prejudica a formação dos/as alunos/as, especialmente daqueles/as que frequentam os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Acreditamos que essa situação tem influenciado significativamente nos resultados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016). Os dados apontam que treze milhões de brasileiros/as não sabem ler e escrever, configurando-se nestes dados a fragilidade dos saberes docentes e a situação da escola por não cumprir sua função social plenamente.

Apesar dos avanços nas pesquisas e do “empenho” dos governos por meio das políticas para formação dos alfabetizadores/as (todos muito importantes na área), ainda há muito que avançar, pois as contribuições dos processos formativos relacionados à fase inicial ou continuada para esses profissionais da educação, a exemplo das políticas públicas nacionais de formação continuada para a área, como é o caso do: Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA (2001)), PROLETRAMENTO (2008) e agora Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC (2012)), dentre outras não citadas aqui, não têm conseguido imprimir uma

autonomia capaz de mobilizá-los para desenvolver uma prática pedagógica que seja suficiente para reverter os índices assustadores do baixo nível de proficiência em leitura e escrita obtido pelos alunos e alunas que concluem os dois primeiros ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental.

Constatamos, assim, que os problemas da educação nacional são graves e acontecem desde o processo de alfabetização até o curso superior, comprometendo significativamente a formação dos/as cidadãos/as brasileiros/as no que diz respeito aos usos da linguagem escrita. Portanto, apesar das políticas públicas empreendidas pela nação brasileira, estas não conseguiram, até o momento, erradicar a grande incidência de analfabetos funcionais, de repetência, de resultados insatisfatórios no desempenho da leitura e da escrita na Educação Básica.

O cenário é inquietante. A realidade educacional, no que diz respeito às práticas pedagógicas destes professores/as denunciam fragilidades epistemológicas, impotência na construção de ações didáticas inovadoras, dentre outras, pois ao transitarmos por meio de pesquisas que caminham nessa direção, compreendemos como são frágeis os conteúdos/saberes específicos dos profissionais docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação a esse objeto de ensino, a saber: o ensino da linguagem escrita.

Acreditamos que os/as professores/as empreendem em suas salas de aula o ato de ensinar, suas convicções e saberes, e se assim é, essas fragilidades epistemológicas anunciadas a pouco abrem várias possibilidades de objetos de investigação na área da educação, os quais nos remetem a privilegiar o chão da escola como o *locus* das pesquisas sobre as práticas pedagógicas (TARDIF; LESSARD, 2005).

A questão da alfabetização de crianças no Ensino Fundamental no Brasil e, de forma particular no Maranhão, tem sido alvo de muitas discussões, inquietações, estudos e de políticas públicas. Principalmente depois que dados sobre o processo de alfabetização foram divulgados por meio das avaliações nacionais gerando desconforto entre profissionais da educação, governantes e a comunidade escolar em geral.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é formado por um conjunto de avaliações externas em larga escala; o objetivo é realizar um diagnóstico da educação brasileira e de alguns aspectos que possam comprometer o desempenho do estudante, é também um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações obtidas têm como objetivo subsidiar a formulação, o redimensionamento e monitoramento das políticas na área educacional, contribuindo para a equidade e a qualidade do ensino público ofertado.

Em 2005, o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. A partir de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) passou a compor o SAEB.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mesmo sendo um processo elaborado e aplicado por agentes externos ao contexto escolar, no caso, o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), – que também consolida os dados obtidos, tendo por objetivo avaliar as habilidades em leitura, escrita e matemática –, seus resultados têm confirmado as fragilidades nos processos de ensino e de aprendizagem.

A ANA é aplicada com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e os resultados são analisados e publicados pelo INEP. Em 2014, os dados divulgados nos trazem alguns números que devemos pontuar: 49.176 escolas públicas em todo o país e cerca de 2,5 milhões de alunos/as matriculados/as no 3º ano do Ensino Fundamental participaram da avaliação.

Em São Luís, 69 escolas participaram com 4.300 alunos/as realizando a prova escrita. Os resultados são apresentados em uma escala por cinco níveis progressivos e cumulativos da menor para a maior proficiência. Os resultados são inquietantes: 25,32% dos/as alunos/as avaliados/as encontram-se no nível mais baixo; não conseguem relacionar a pauta grafada com os sons. Eles não produzem textos ou, ao produzi-los, são incompreensíveis, ou seja, ilegíveis; assustadores são os percentuais de alunos/as do município de São Luís que se encontram no melhor nível de proficiência, ou seja, no nível adequado de letramento; não chegamos sequer a 1%, apenas 0,92% dos/as alunos/as conseguem produzir textos narrativos com certa coerência e coesão, apresentando uma ideia central e final e usam os conectivos, mesmo com dificuldades nos aspectos ortográficos.

Além disso, demonstram, ainda, que na etapa final do I Ciclo de Alfabetização (3º ano), em que as crianças precisam estar completamente alfabetizadas, concentra-se a pior taxa de aprovação nos três primeiros anos, ou seja, 12,2% dos/as alunos/as repetem o ano.

A Prova Brasil é uma avaliação censitária, que envolve estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das redes municipais, estaduais e federais, assim como alunos/as do 3º ano do Ensino Médio, e tem como objetivo avaliar o resultado do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam da avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados os anos avaliados. Os resultados são disponibilizados por ente federativo e por escola.

Sentimo-nos, nesse contexto, instigadas a transitar sobre as práticas pedagógicas e pelos saberes dos/as docentes nas atividades desenvolvidas com a linguagem escrita no 1º ciclo do Ensino Fundamental, isto é, no ciclo de alfabetização. O interesse por este objeto de estudo origina-se, também, das nossas inquietações com o alto percentual de alunos e alunas de São Luís que apresentam baixos níveis de letramento e do desejo em intervir nas práticas usuais das professoras do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental ao desenvolverem suas práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa/Alfabetização.

A partir do domínio do uso frequente da linguagem oral e escrita interagimos com o mundo, nele interferimos, nos posicionamos, argumentamos, nos profissionalizamos e construímos a nossa própria história cultural e social enquanto espécie humana.

Para Vygotsky (1989), da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança sem grandes esforços, a partir da necessidade de se comunicar com os outros – necessidade que é criada nela ao viver em uma sociedade que fala –, a escrita precisa se tornar uma necessidade da criança que vive em uma sociedade que lê e escreve. Para isso, dizia ele, a escrita precisa ser apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa, considerando o uso social para o qual foi criada.

Estamos convencidas de que é preciso investigar/intervir a/na prática pedagógica de professores do ciclo de alfabetização e na relação com que estes vêm e estabelecem com os textos no processo de mediação dessa apropriação. Assim sendo, podemos dizer que a raiz etimológica da palavra *texto* origina-se do latim, que quer dizer: tecido, tela, trama, entrelaçado. Para Jolibert, (1994, p.149):

O texto deve ser entendido como todo escrito autêntico (ou seja, não construído especificamente para ensinar/aprender a ler), integral (não desfigurado pela redução a um “trecho”), que responde a uma determinada situação efetiva. Serve para comunicar, isto é, expressar, informar, contar, descrever, explicar, argumentar e fazer entrar em jogo a função poética da linguagem [grifos da autora].

Nessa perspectiva, cabe à escola, a partir de sua organização curricular, tornar o trabalho com textos uma prática, cuja atividade seja sistemática e frequente.

A escrita é um procedimento importante que deve ser aprendido na escola, e essa prática deve ser desenvolvida a partir dos gêneros textuais, patrimônio científico-cultural da humanidade que promove a interação entre os homens, como afirma Geraldi (2002, p. 41), “a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor a linguagem é vista como um lugar de interação humana”.

Apesar de vivermos em tempos permeados por uma variedade de meios de comunicação que facilitam o diálogo, a conversação entre as pessoas; na escola, a apropriação

da escrita ainda constitui-se um problema que inquieta os educadores, pais e gestores públicos educacionais, pois em sua quase totalidade não a privilegiam no itinerário educacional como processo de interação humana.

Como é possível perceber, essa é uma questão que necessita ser investigada. Afinal, escrever, registrar é uma necessidade humana, e na sociedade atual torna-se fundamental o pleno domínio da leitura e da escrita. Dessa forma, entendemos que a formação de professores exerce influência determinante nas práticas pedagógicas utilizadas por esses profissionais e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos alunos.

É diante desse contexto que buscamos nesta investigação respostas para os questionamentos: *Como vem sendo desenvolvido o trabalho com a linguagem escrita a partir dos textos no ciclo de alfabetização na escola Azul da rede municipal de São Luís? A partir da metodologia desenvolvida pelas professoras da escola Azul, um curso de formação continuada por meio da pesquisa-ação colaborativa daria conta de imprimir autonomia à ação docente no que diz respeito à utilização dos textos como unidade básica para o ensino da linguagem escrita no ciclo de alfabetização?*

Sendo assim, pretendemos, com esta pesquisa, desenvolver um curso de formação continuada a partir dos aportes da pesquisa-ação colaborativa, com as professoras do ciclo de alfabetização da Escola Azul com foco no ensino da linguagem escrita tendo o texto como unidade básica para o ensino.

Para orientar/ordenar/sistematizar nossa trilha de investigação, os objetivos específicos orientadores apontaram para os que seguem: *Sistematizar as contribuições teóricas sobre os paradigmas de formação continuada que orientam as ações formativas nas escolas, bem como àquelas que balizam o trabalho com textos como gênero discursivo no ensino da linguagem escrita no ciclo de alfabetização; Verificar como vem se desenvolvendo o trabalho pedagógico com o texto para o ensino da linguagem escrita nas turmas do ciclo de alfabetização da escola Azul da rede municipal de São Luís/MA; compreender todo o processo de organização, planejamento e implementação de um curso de formação continuada para as professoras colaboradoras tendo como foco o uso do texto como unidade básica para o ensino da linguagem escrita na alfabetização, e Produzir, a partir da intervenção, um **Portfólio de Formação**-com o percurso da formação continuada desenvolvida com as docentes, com a finalidade de partilhar os resultados de uma vivência formativa colaborativa.*

Nesse sentido, ao pretendermos investigar/intervir o/no ensino de Língua Portuguesa a partir do texto como unidade de sentido/ensino no processo de alfabetização, nos encontramos mobilizadas pela possibilidade de intervir nas práticas das professoras

alfabetizadoras, de modo a revelar as contribuições do trabalho com textos para a aprendizagem e para a formação de alunos escritores/leitores e de professores alfabetizadores mais autônomos nas ações pedagógicas.

Cabe esclarecer que ao tomarmos como universo de pesquisa o ciclo de alfabetização com foco no ensino da linguagem escrita, estamos falando do professor, cujo trabalho prioritário se insere no ensino inicial da Língua Portuguesa/linguagem escrita, portanto, estamos falando do alfabetizador aqui considerado também como um professor de Língua Portuguesa.

Nossa vivência como professora dos Anos Iniciais e os vários livros produzidos pelas crianças em nossas salas de aula; as experiências como: supervisora, gestora, professora substituta da UFMA nas disciplinas de Didática, Estágio em Docência, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e de Estágio em Docência dos Anos Iniciais; a participação em cursos de formação continuada de professores alfabetizadores (PROFA) são vivências que contribuem para o entrelaçamento dos diferentes olhares que alicerçam este percurso de investigação.

Essas vivências foram acrescidas pelas leituras realizadas em vários autores, como os que seguem, para o embasamento das questões concernentes à linguagem escrita: Vygotsky (1989; 1995), Geraldi (2002; 2011), Bakhtin (1995), Suely Mello (2010), Magda Soares (1986), Lerner (2002), Kaufman e Rodriguez (1995), Kleiman (2000), Smolka (2012), Goulart e Souza (2015), Marcuschi (2011), e para o percurso da pesquisa sobre formação docente, os aportes teóricos de autores como Candau (1997), Nóvoa (1991; 2005), Tardif (2014), Pimenta (1997), Gauthier (1998), Frigotto (1995), Zainko (2006), Imbernón (2011) e outros que foram decisivos para os nossos propósitos. No âmbito da pesquisa colaborativa, autores como: Damiani (2008), Desgagné (2007), Thiollent (1996) e Ibiapina (2008) nos deram segurança no mergulho realizado.

Acreditamos que a relevância desta pesquisa reside ainda na grande contribuição que pode trazer para a rede municipal de ensino de São Luís, pois ao desenvolvermos o percurso formativo, que associado aos saberes das professoras pode contribuir para ressignificar suas práticas pedagógicas, pode também servir de orientação para a equipe de formação continuada da SEMED/São Luís na construção de políticas de formação continuada para a rede.

A pesquisa em tela possui relevância social e pedagógica, pois consideramos que é nesta fase escolar, nos Anos Iniciais, que as bases da formação de alunos/as leitores/produtores de textos de autoria vão se estruturando e podemos dizer que isso depende muito dos saberes dos docentes e das condições objetivas de trabalho.

Buscamos estruturar o texto da Dissertação, optando por colocar um Prólogo que apresenta o percurso formativo da pesquisadora e sua relação com o objeto da pesquisa, bem como, dividindo-a em seis seções que estão assim organizadas: a introdução, que situa a problemática do ensino da linguagem escrita no Brasil e em São Luís a partir dos dados oficiais e a delimitação do objeto de pesquisa.

Na segunda seção, descrevemos a metodologia com o tipo da pesquisa, o *locus* onde a pesquisa foi desenvolvida, as etapas da pesquisa, as professoras colaboradoras, a coleta e o tratamento dos dados, e o produto final.

Apresentamos na terceira seção um breve histórico dos contextos e movimentos em relação à formação inicial de professores/as, os modelos de formação continuada mais utilizados no país, as tendências e os movimentos da formação continuada de docentes.

O ensino da linguagem escrita e nesse contexto o objeto de investigação por meio da intervenção, a saber: o texto como o objeto de ensino é apresentado a partir de recorte teórico na quarta seção.

Na quinta seção, os dados da intervenção por meio da formação continuada colaborativa são apresentados e analisados, para tanto, abrimos cinco subseções a fim de apresentar o diagnóstico que originou a intervenção, o planejamento desta e seu desenvolvimento, seguidos das aprendizagens evidenciadas pelas professoras colaboradoras no percurso formativo vivenciado, bem como a justificativa para o Portfólio como produto final da pesquisa. E, na sexta seção, trazemos algumas conclusões a que chegamos com o estudo desenvolvido.

## 2 NAS TRILHAS DA PESQUISA: delineando o percurso metodológico

Esta seção se destina a descrever o caminho metodológico trilhado, o que nem sempre foi fácil de delinear, dadas as condições reais encontradas no chão da Escola, *locus* privilegiado para o desenvolvimento da investigação.

Apesar da certeza quanto ao objeto a ser investigado e à forma com a qual o alcançaríamos por sua própria natureza definida; traçar o percurso metodológico científico se constitui em um grande desafio, porém, gostoso de ser trilhado e desvelado.

Dessa forma, traremos a partir daqui os detalhes escolhidos e vividos para o alcance dos objetivos da investigação.

### 2.1 O Tipo de pesquisa

Pesquisa é definida por Chehuen Neto e Lima (2012) como um conjunto de ações que são propostas para encontrar a solução para um problema, e que tem por base procedimentos racionais e sistemáticos. Toda pesquisa origina-se a partir de um problema, de um questionamento, de uma pergunta e tem como premissa a solução para o problema posto.

A pesquisa é, nas palavras de Chehuen Neto e Lima (2012), “um procedimento protocolar, porém ordenado de ampliação do método científico, cujo objetivo fundamental seria descobrir respostas para problemas utilizando procedimentos científicos”.

Para Prestes (2003, p. 24), a palavra pesquisa designa o conjunto de atividades que tem como finalidade descobrir novos conhecimentos, seja em que área ou em que nível for. Por meio das pesquisas, a humanidade tem se apropriado de um conjunto de conhecimentos que tem contribuído significativamente para o desenvolvimento das ciências na busca de respostas, explicações para os problemas que mais atingem a sociedade em geral.

Se a pesquisa busca responder a questionamentos, indagações, perguntas, a metodologia é, segundo Minayo (2009, p. 14), “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Etimologicamente, a palavra metodologia é a união de método (processo organizado, lógico e sistemático da pesquisa) com *logia*, que significa estudo. Portanto, a metodologia esclarece o passo a passo da pesquisa, seu desenvolvimento, como acontecerá/aconteceu, quais os instrumentos, *locus*, as diligências, regras que são utilizadas na pesquisa.

De acordo com Oliveira (2003, p. 51):

A metodologia engloba todos os passos realizados para a construção do trabalho científico, que vai desde a escolha do procedimento para obtenção de dados, perpassa

a identificação do(s) métodos(s), técnicas(s), materiais, instrumentos de pesquisa e definição de amostra/universo até a categorização e análise dos dados coletados.

Nesse sentido, a pesquisa a ser realizada está no bojo classificatório da pesquisa aplicada, entendida como aquela que "o investigador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos". (BERVIAN; CERVO, 1996, p.47). E esse tipo de pesquisa assenta-se nos princípios metodológicos de um Mestrado Profissional. Segundo o Parágrafo Único da Portaria nº 17/2009 (BRASIL, 2009), vejamos:

A oferta de cursos com vistas à formação no Mestrado Profissional terá como ênfase os princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico, visando o treinamento de pessoal pela exposição dos alunos aos processos da utilização aplicada dos conhecimentos e o exercício da inovação, visando à valorização da experiência profissional.

No contexto da pesquisa aplicada, nossa investigação buscará se encaminhar para a pesquisa do tipo intervenção, pois, segundo Damiani (2012, p.3), para esse tipo de pesquisa, ações:

[...] são planejadas e implementadas com base em um determinado referencial teórico e objetivam promover avanços, melhorias, nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos.

Para a materialização da investigação no bojo da pesquisa aplicada, precisam-se seguir dois tipos de métodos de pesquisa, a saber: método da abordagem e método de procedimento. Entende-se por métodos de abordagens "aqueles que possuem caráter mais geral. São responsáveis pelo raciocínio utilizado no desenvolvimento da pesquisa, ou seja, [...] procedimentos gerais, que norteiam o desenvolvimento das etapas fundamentais de uma pesquisa científica" (ANDRADE, 2001, p. 130-131). Esse tipo de método nas Ciências Sociais refere-se a algum tipo de abordagem filosófica, como: indutivo, dedutivo, dialético etc.

Entende-se por métodos de procedimento "as etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita de explicação geral dos fenômenos e menos abstratos" (LAKATOS; MARCONI, 1991, p.81). Exemplos desse tipo de método seriam: método histórico, estudo de caso, pesquisa-ação etc.

O método de abordagem a ser utilizado será o materialismo dialético. "O método dialético parte da ideia de que a realidade está em constante transformação, em contínuo movimento" (GADOTTI, 1990, p. 59).

Segundo Richardson (1999, p. 44):

O materialismo dialético é ideologia e ciência do marxismo. Oposição clara a toda forma de positivismo e estruturalismo. Considera-se materialismo, porque sua interpretação da natureza, concepção dos fenômenos naturais e sua teoria são

materialistas. Considera-se dialético, porque sua aproximação (método e estudo) dos fenômenos naturais é a dialética.

A razão da escolha desse método surge em virtude da natureza do objeto a ser desvelado, pois ele descreve um objeto de estudo em sua totalidade, assim como em movimento e contradição (RICHARDSON, 1999; TRIVIÑOS, 1997).

Os propósitos dessa investigação buscam evidenciar os conteúdos que subsidiarão os saberes a serem construídos pelos/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente do ciclo de alfabetização, na direção da construção de uma prática pedagógica que realmente dê conta da apropriação da linguagem escrita pelas crianças, tendo o texto como unidade básica de ensino e, se considerarmos o que nos diz Tardif (2014, p. 234),

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ou de ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Entendemos o/a professor/a de acordo com a concepção de Tardif (2014), por compreender o trabalho desses/as profissionais como espaço de criação e produção de saberes, e que estes têm capacidade de refletirem e reconstruírem suas práticas, fortalecendo seu fazer.

O quadro de referência que dará conta do alcance dos objetivos propostos perpassa pela pesquisa-ação como o procedimento privilegiado, dada a natureza do objeto a ser captado, juntamente com técnicas específicas de coleta de dados.

Isso se justifica por ser a Pesquisa-ação,

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1996, p.14).

As origens desse tipo de pesquisa são atribuídas aos trabalhos desenvolvidos por Kurt Lewin em 1946, seguindo uma abordagem da pesquisa experimental de campo. São vários os recortes e incorporações teóricas que têm sido incluídos ao conceito e à prática da pesquisa-ação. De acordo com Ghedin e Franco (2011, p. 212), a partir dos anos 80 a pesquisa-ação inclui em seus pressupostos a perspectiva dialética baseada na teoria crítica de Habermas na busca de melhoria da prática pedagógica desenvolvida pelos docentes. Portanto, há diferentes formas de pesquisar investigando a ação docente.

Neste sentido, a pesquisa-ação praticada em educação na década de 80, ganha contornos emancipatórios intencionais haja vista, a dimensão política que a pesquisa incorpora em suas características no que se refere ao desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa-ação colaborativa desenvolvida na escola tem como objetivos transformar as instituições escolares em comunidades críticas de docentes que problematizam, pensam e modificam, ressignificam suas práticas objetivando a autonomia e a emancipação profissional e, segundo Ibiapina (2008, p. 9), partem de três condições básicas:

O estudo é desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; é realizado levando-se em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova reflexão; é desenvolvido preferencialmente de forma colaborativa.

Esse tipo de pesquisa é a mais adequada para a nossa investigação, pois busca incluir no processo os/as professores/as de forma colaborativa com as pesquisadoras, situando-os/as como investigadores/as da sua própria prática e em um processo formativo que favoreça ressignificar o percurso metodológico vivido, de modo a superar as dificuldades para o trabalho pedagógico com o uso dos textos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco no ciclo de alfabetização.

Nesse sentido, Ghedin e Franco (2011, p. 221-222) descrevem as três dimensões da pesquisa-ação colaborativa: dimensão ontológica; dimensão epistemológica e a dimensão metodológica.

A dimensão ontológica caracteriza-se pela natureza do objeto a ser conhecido. Considerando-se a educação como um fenômeno social, os processos formativos nesse tipo de pesquisa devem ser emancipatórios, é o que buscamos por meio da coparticipação das professoras, que refletissem na/a prática e sobre o ensino que desenvolvem com a Língua Portuguesa, destacando o texto como unidade básica deste ensino.

A segunda dimensão é a epistemológica, e trata da relação sujeito-objeto do conhecimento. Não há como dividir, separar o sujeito que conhece do objeto a ser conhecido; a práxis é característica indispensável desse tipo de pesquisa. Refletir, agir, pesquisar, estudar, aperfeiçoa os processos formativos para a construção de novos conhecimentos que darão autonomia aos docentes na busca de soluções aos problemas do ensino na realidade que vivem, vinculando, assim, teoria e prática. Portanto, é necessário considerar o que os/as professores/as pensam e fazem no cotidiano da sala de aula, considerando os saberes docentes construídos na trajetória profissional, reconhecendo que esses profissionais são também capazes de produzir conhecimentos que deem sustentação para sua ação na realidade em que vivem.

Já a dimensão metodológica da pesquisa-ação incorpora procedimentos da ontologia com a epistemologia, o que nos conduz a entender que essa dimensão rejeita as características positivistas de fazer pesquisa, da objetividade, da racionalidade, da verdade absoluta; há de se priorizar, independente das técnicas utilizadas, uma metodologia que contribua com as participantes da pesquisa em uma dinâmica de trabalho coletivo, de diálogo, de participação do coletivo e de transformação.

Outra característica da dimensão metodológica é a flexibilidade. O que nos permite fazer os ajustes e alinhamentos que são combinados pelo grupo. Admite-se o exercício contínuo das espirais cíclicas: planejamento, ação-reflexão, pesquisa, ressignificação, replanejamento.

Sendo assim, a pesquisa-ação colaborativa rejeita as características da racionalidade, do positivismo e prioriza a construção do conhecimento coletivo, emancipatório e político.

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa é a pesquisa adequada para dar conta dos propósitos do nosso objeto de estudo, por contemplar as participantes da pesquisa como coautoras dos conhecimentos construídos.

De acordo com Zeichner (1993 apud THOLLENT, 1994), a pesquisa-ação colaborativa tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que realiza, a fim de possibilitar que seus/suas professores/as, auxiliados pelos professores da universidade, transformem suas práticas.

Para Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa no contexto específico da prática docente supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, aquele, frequentemente composto por um ou mais pesquisadores universitários.

Dentro desse quadro teórico-metodológico de pesquisa, a investigação teve como universo a Escola Azul (nome fictício) da rede municipal de ensino de São Luís no Estado do Maranhão, sendo participantes, inicialmente, quatro professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do turno matutino e a coordenação da escola selecionada para receber a intervenção. No entanto, como dito anteriormente a possibilidade de replanejamento se fez necessária, levando-nos a optar por apenas duas professoras e a coordenadora da escola, que não teve como participar ativamente do processo de formação desenvolvido. Mais à frente entraremos em mais detalhes sobre o fato.

Nesse sentido, justificamos que, em virtude do baixo número de alunos matriculados no 2º ano, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) decidiu transferir os

alunos matriculados em 2017 no turno matutino para o vespertino. Portanto, não há turmas do 2º ano do 1º ciclo na escola nesse turno.

## **2.2 O *locus* da pesquisa**

De acordo com Minayo (2009, p. 16), “pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. É a pesquisa que alimenta as descobertas, a evolução do conhecimento, oriundos da vida prática, e as necessidades, os interesses determinados pela vida real. Considerando que a realidade social é histórica, encontra-se em constante movimento, e é permeada por contradições, compreendemos a pesquisa como um processo de inacabamento, de busca, de aproximação permanente da realidade, portanto, ela é inesgotável, pois a espécie humana sempre buscará modificar, adequar, alterar, transformar a realidade que vive.

Embora este seja um texto com estruturas definidas, com padrões e características estabelecidas, pensamos como Minayo (2009, p.14), pois, para a autora, “além dos métodos e das técnicas ela considera que, na pesquisa, é muito representativo a criatividade, a subjetividade e a experiência do/a pesquisador/a”.

Segundo Kuhn (1978), o progresso da ciência se faz pela quebra de modelos, estereótipos, paradigmas. É com esse pensamento que justifico a necessidade de relatar também nesta subseção, nossas primeiras sensações, impressões e sentimentos ao adentrar no campo de pesquisa, mesmo sendo consciente de que esse trecho do texto não comporta esse tipo de recorte, considero importante relatar minhas primeiras sensações, impressões e sentimentos enquanto pesquisadora ao entrar no campo de pesquisa.

Este primeiro dia foi de ansiedade. Como seria recebida pela gestão, o primeiro contato com as professoras, o cuidado com as palavras, com o tom de voz, sobriedade, com minha imagem, a discrição tão importante nesse momento.

Associada a esses sentimentos, pesava ainda a responsabilidade como pesquisadora, o fato de sermos alunas vinculadas a uma instituição com a credibilidade da UFMA, a ética que envolve todo um trabalho de pesquisa, a preocupação com os instrumentos mais adequados a serem aplicados para atingirmos os objetivos propostos no trabalho, a relação com os sujeitos participantes da pesquisa, a fidedignidade com a análise e resultados dos dados que seriam coletados. Foram inquietações que se apropriaram de mim no meu primeiro dia na escola campo.

Dito isso, concordamos com Bogdan e Biklen (1994, p. 122) ao se referirem aos pesquisadores principiantes em seu primeiro dia no campo de pesquisa:

Não compreendem que a sensação de desconforto faz parte desse tipo de trabalho. Como em qualquer papel que se desempenha, no papel de investigador, vai se desenvolvendo uma confiança crescente à medida que se ganha prática. Ser-se investigador é algo que se desenvolve em si, embora a princípio seja extremamente difícil.

Foi com essa sensação que no dia 21/02/2017 chegamos à Escola Azul (nome fictício) situada em um bairro próximo ao Centro de São Luís, uma escola da rede pública municipal de ensino.

A referida instituição foi fundada em 18 de março de 1992 com o funcionamento de apenas duas salas de aula. A escola não possui código do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), pois é um anexo de uma UEB localizada no centro de São Luís. Inicialmente, era uma escola comunitária liderada pela moradora do bairro, a Sr.<sup>a</sup> Maria Beatriz Lima Veras.

A construção dessa instituição é resultado da luta incansável da comunidade e de um religioso italiano, pertencente à Ordem dos Jesuítas que desenvolvia um trabalho social na comunidade. Ele atuou na Diocese de Viana e, posteriormente, na Igreja dos Remédios, situada à Praça Gonçalves Dias em São Luís, vindo a falecer vítima de um câncer na garganta em 1º de março de 1992.

Todo o trabalho do religioso foi reconhecido pela comunidade e retribuído, e como forma de homenageá-lo, identificaram a escola com o nome do referido padre.

Com o falecimento dele, o Padre Maurício Eduardo Bozzo, também da Igreja dos Remédios, deu continuidade ao trabalho social que já estava em desenvolvimento, aliando-se aos moradores do bairro Jaracaty: Francisco Viana Farias, Raimunda Nonata da Silva e Margarida Campos Vieira, na realização do censo e recrutamento das crianças do bairro que estavam sem frequentar a escola.

No ano de 1993, o número de crianças aumentou e foram construídas mais salas de aula, ampliando-se também os anos subsequentes aos já existentes na escola.

O horário de funcionamento nos dois turnos que atendem as crianças é:

<b>TURNO</b>	<b>ENTRADA</b>	<b>SAÍDA</b>
<b>MATUTINO</b>	7:30	11:30
<b>VESPERTINO</b>	13:30	17:30

Quadro 1: Horário de funcionamento da escola.

Fonte: Pesquisa Empírica

A escola campo possui quatro salas de aula em funcionamento no turno matutino que estão distribuídas conforme pode ser observado no quadro que segue:

<b>TURNO</b>	<b>ETAPAS</b>	<b>ANO DE ESCOLARIDADE</b>	<b>TOTAL DE ALUNOS/AS</b>
<b>MATUTINO</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	1º ano	19
		2º ano	Não há turmas
		3º ano	18
		4º ano	25
		5º ano	35
		<b>Total</b>	<b>97</b>

Quadro 2: Distribuição de alunos por ano de escolaridade e turno  
Fonte: Pesquisa Empírica

A escola atende a crianças filhas da classe trabalhadora do próprio bairro e da comunidade dos bairros adjacentes: Camboa, São Francisco, Centro e Liberdade.

A estrutura física da escola é boa, embora a rua em que está situada a escola esteja em péssimas condições, com excesso de buracos, o que se torna mais desagradável quando chove. Possui quatro salas de aula em funcionamento no turno matutino, uma biblioteca que atende às crianças, conforme cronograma estabelecido pela coordenação. Registro que não existe bibliotecário/a na escola. Além disso, possui uma sala da direção, uma cozinha com refeitório, não há sala para a coordenação. A coordenadora pedagógica desenvolve seu trabalho na sala de professores/as.

A escola não tem brinquedos para que as/os alunas/os utilizem durante o recreio, a área de vivência também não favorece esse momento tão apreciado pelas crianças, pois é muito pequena.

Em relação aos recursos pedagógicos, a escola possui livros paradidáticos, quadro branco, jogos para alfabetização. Quanto aos recursos audiovisuais, não possui data show, TV, caixa de som, som portátil, DVD, microfone. Da mesma forma, não há computadores e acesso à internet. Apesar das dificuldades com a inexistência desses recursos, o corpo docente utiliza os equipamentos de uso pessoal para as comemorações festivas na escola ou quando trabalham aulas diferenciadas.

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico (PPP), apesar de o gestor escolar informar que a escola tem o documento, as professoras desconhecem e eu não tive acesso a ele.

### **2.3 As Professoras Colaboradoras da Pesquisa**

As colaboradoras da pesquisa são as professoras do ciclo de alfabetização do turno matutino. Totalizando um grupo de duas professoras, uma do 1º ano e outra do 3º ano. A

inexistência da turma de 2º ano do 1º ciclo ocorre em decorrência do baixo número de alunos que se matricularam para o ano letivo de 2017 no turno matutino, como já mencionado anteriormente. Por decisão da SEMED, os poucos alunos/as que se matricularam foram transferidos/as para o turno vespertino.

Com objetivo de mantermos o anonimato das colaboradoras, definimos um código indicado pela letra “P” de professora e um numeral 01 para a professora do 1º ano e o numeral 02 para designar a professora do 3º ano.

Cada uma das participantes decidiu colaborar com a Pesquisa e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Também foi solicitada ao setor competente da SEMED uma autorização para a realização da Pesquisa de Intervenção na Escola, conforme assinatura de documento específico, pois realizaríamos a formação continuada com as professoras, e, iríamos atuar na escola como coordenadora, por não existir ninguém ocupando esse cargo. Porém, em maio de 2017 tivemos a grata surpresa e satisfação de a escola receber uma Coordenadora para o nosso turno de trabalho.

## 2.4 As etapas da pesquisa

Para o desenvolvimento da Pesquisa-ação Colaborativa é necessário obedecer a certas etapas, as quais serão descritas abaixo.

1. “A fase *Exploratória* consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e eventuais ações” (THIOLENT, 1996, p. 48). Nessa etapa, foram realizados, para iniciar, encontros com a equipe gestora da escola. Promovemos o Seminário de apresentação da proposta para a comunidade a ser envolvida na Pesquisa e o estabelecimento da parceria e tomada de decisões coletivas. Nessa fase também iniciamos a busca dos dados concernentes à identificação dos saberes prévios das professoras e sobre a utilização dos textos nas aulas de Língua Portuguesa como unidade básica de ensino, por meio de entrevista e de observação de aulas.

### 2. Os *Seminários*,

A partir do momento em que os pesquisadores e os interessados na pesquisa estão de acordo sobre os objetivos e os problemas a serem examinados, começa a constituição dos grupos que irão conduzir a investigação e o conjunto do processo. (THIOLENT, 1996, p. 58).

Nessa fase, promovemos, conforme recomendação, o seminário inicial para a realização das ações concernentes à montagem da proposta, para o planejamento da formação

das professoras envolvidas no processo formativo, a coleta de dados via questionários, transcrição de entrevistas, produção de quadros sistematizadores, dentre outras atividades.

3. O *Levantamento Bibliográfico* sistematizou o referencial teórico orientador das ações que deveriam nortear a proposta de intervenção, servindo para compor a proposta de conteúdos curriculares a serem socializados/apropriados na formação continuada. Sendo assim, o referencial orientador perpassou pelas questões metodológicas direcionadoras ao trabalho com o texto como unidade de sentido e ensino para a aprendizagem da linguagem escrita no ciclo de alfabetização. O referencial também orientou apontamentos teóricos que deram conta de fundamentar um processo de formação continuada que transcendesse o modelo tradicional, se estendendo ao plano da pesquisa-ação colaborativa permitindo mudanças significativas nas práticas docentes.

4. A *Proposta de Intervenção* foi diagnosticada, planejada, executada, acompanhada e avaliada pelos pesquisadores; e, foram utilizadas como ações para sua concretização: seminário, sessões reflexivas de estudo e vivências. A atividade privilegiada para a formação foram as **Sessões Reflexivas**, que segundo Ibiapina (2008, p. 95) apoiada em Luria (2002, p. 31) nos diz que:

[...] as sessões reflexivas como estratégias de supervisão utilizadas para mediar a reflexão de professores sobre suas ações de ensino, e destaca as sessões reflexivas como uma dentre as sete estratégias usadas para a criação de oportunidades de reflexão crítica sobre a prática docente.

5. A *Sistematização dos resultados* obedeceu a produções periódicas após a realização/avaliação das ações específicas. A análise dos dados, dada a diversidade de formas que foram usadas para captação materialização do objeto, privilegiou a produção de quadros sistematizadores e fragmentos do diário de bordo denominados de cenas, para expressar a realidade observada e suas respectivas análises, tomando por base os seguintes núcleos temáticos: os saberes e as práticas docentes com relação à utilização dos textos para o ensino da linguagem escrita e as contribuições teóricas que fundamentaram a utilização dos textos nas aulas de Língua Portuguesa/alfabetização.

## 2.5 Os Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados, fase mais significativa da pesquisa, é o momento em que o pesquisador vai à busca dos dados que são importantes para fundamentar seu trabalho investigativo. Para isso, é necessário que estruture seus instrumentos de coleta com base nos objetivos traçados e no tipo de pesquisa.

A coleta de dados dá consistência à pesquisa e aos escritos da pesquisa, além de serem elementos de análises do investigador. De acordo com Deslauriers e Kérisits (2008, p.140) a pesquisa qualitativa recorre à:

Observação participante e à entrevista. Estas técnicas básicas se completam com o questionário, a fotografia, os documentos audiovisuais (filme, vídeo), a observação dos lugares públicos, a história de vida, a análise do conteúdo. Desejando vivamente recolher o máximo de informações pertinentes, os pesquisadores combinam, usualmente várias dessas técnicas.

Os dados coletados devem dar robustez à pesquisa respondendo à/às pergunta/s do pesquisador, ou seja, ao problema que gerou a investigação.

Esses dados inicialmente foram produzidos por meio de um Questionário de Caracterização da Escola (APÊNDICE B) para levantamento dos dados do local da pesquisa, e de uma breve entrevista do tipo semiestruturada (APÊNDICE C) com as professoras colaboradoras da pesquisa para captar os primeiros dados sobre as mesmas.

Os outros procedimentos utilizados para a coleta de dados privilegiaram: pesquisa bibliográfica, seminários, observação nas salas de aula, entrevistas, sessões reflexivas, vivências em sala de aula real, conversas informais.

## **2.6 O Produto Final**

Destacamos que, após a realização de todas as fases da pesquisa descritas acima, construiremos, a partir da intervenção realizada com a participação das professoras, um **Portfólio** contendo todo o processo de diagnóstico, elaboração, desenvolvimento e avaliação da formação continuada colaborativa desenvolvida com as docentes do ciclo de alfabetização da Escola Pesquisada, cujo conteúdo principal abordado foi o uso dos textos como unidade básica para o ensino de Língua Portuguesa na Alfabetização.

### **3 A FORMAÇÃO DO/DA PROFISSIONAL PROFESSOR/A:** contextos em movimento e a/o professor/a do Ciclo de Alfabetização

A necessidade de incluir na pesquisa uma discussão sobre a formação de professores justifica-se, pois, sendo estes/as os atores/atrizes sociais participantes da pesquisa, consideramos importante apresentar uma breve contextualização sobre a formação desses/as profissionais e como esse percurso formativo tem sido reconfigurado a partir da dinâmica social e da lógica do sistema produtivo.

É necessário que se contextualizem as mudanças, reformas promovidas no setor educacional e como essas mudanças exercem uma forte influência sobre o sistema educacional em vários aspectos, inclusive nos processos formativos.

Destacando-se a formação docente, temos como modelo de formação mais praticada atualmente, o denominado por Ramalho (2004) de *Modelo Hegemônico de Formação*, baseado no racionalismo técnico e na formação acadêmica tradicional.

Contraopondo-se a esse modelo há uma tendência alicerçada nas pesquisas e em estudiosos/as da formação docente que defendem uma nova proposição formativa que contemple a reflexão, a crítica e a pesquisa. São eles/elas: Damiani (2008), Pimenta, Garrido e Moura (2000) e Desgagné (2007).

Na construção desses escritos buscamos, também, relatar a formação continuada de professores/as, pois compreendemos que esta não deve ser discutida desvinculada da formação inicial, além de se constituir como um dos nossos objetos de trabalho nesta investigação. Para tanto, o texto se encontra organizado em duas seções: contextualização sobre a formação docente e como o processo de globalização dos mercados, as novas formas de comunicação, os fortes avanços tecnológicos e as políticas educacionais exercem uma forte influência sobre os processos formativos iniciais e continuados de professores.

#### **3.1 Formação inicial de professores/as:** desafios e perspectivas

A formação de professores é uma categoria que tem sido alvo de debates ao longo do tempo. Desde o Século XIV com os movimentos reformistas o tema já era debatido. No século XVII, o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986).

Segundo Veiga (1992), somente a partir de 1789, com a Revolução Francesa e os seus ideais de Igualdade, Liberdade e Fraternidade, houve a exigência de socialização do ensino

às camadas populares, impulsionando o Estado a ampliar e orientar a formação docente. Este aspecto dá origem ao processo de criação das Escolas Normais. A primeira Escola Normal foi criada em Paris em 1795. Além de Paris, países como Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também criaram suas Escolas Normais durante o Século XIX.

No Brasil, em 1835, foi criada a primeira Escola Normal do país em Niterói, capital da Província do Rio de Janeiro. Esta foi desativada em 1849, sendo reaberta somente em 1859. Na década de 30 do século XX foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1932, o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova lutava pela reconstrução social da escola na sociedade urbana. Nesse mesmo ano a Escola Normal do Distrito Federal é elevada à condição de primeira escola de formação de professores em nível universitário do Brasil. (VEIGA, 1992).

A Reforma Francisco Campos, ocorrida durante os anos de 1931 e 1932, estrutura o ensino comercial; admite o ensino universitário, assim como se tem a criação da primeira universidade brasileira. Dela origina-se a disciplina de Didática nos cursos de formação de professores (VEIGA, 1992).

No início, a parte pedagógica realizada na formação de professores era desempenhada no Instituto de Educação, sendo aí incluída a disciplina “Metodologia do Ensino Secundário”. Nesse contexto, por força do Art. 20 do Decreto – Lei nº 1190 /39, segundo Veiga (1992, p. 30),

A Didática foi instituída como curso e disciplina com duração de um ano. A legislação educacional foi introduzindo alterações para, em 1941, o curso de Didática ser considerado um curso independente, realizado após o término do bacharelado (esquema três + um).

Esse modelo presente nos cursos de licenciatura e Pedagogia estendeu-se para todo o país. Nesse contexto, os professores dos cursos de Pedagogia formavam os professores que ministravam aulas nas Escolas Normais.

O modelo (3+1) caracteriza o modelo de formação da racionalidade técnica em que o currículo era organizado com as disciplinas sendo trabalhadas de forma justaposta, separando-se os conteúdos específicos dos pedagógicos, portanto, separando-se a teoria da prática sem o estatuto epistemológico prático. Esse modelo ainda não está completamente superado.

Apesar da não superação desse modelo, a formação de professores dos Anos Iniciais foi tema recorrente nos debates educacionais e um grande embate foi travado quanto ao *modus operandi* e o *lócus* da formação desses educadores.

As grandes transformações originadas pela lógica da racionalidade do capital, com objetivo de superar a crise de esgotamento e de acumulação acentuadas a partir dos anos 90, exigiram reformas político-institucionais para a sustentação do mercado, já que este é o setor

regulador do público e do privado. Nessa conjuntura de reordenamento do sistema capitalista, da sociedade da informação, da tecnologia, de renovação da teoria do capital humano, surge a necessidade de mudanças no campo educacional, como afirma Frigotto (1995, p. 202):

O conteúdo das demandas dos homens de negócio no campo educativo, estrutural e ideologicamente, não mudou de natureza, mas o conteúdo da demanda mudou profundamente e com ele as contradições assumem nova qualidade. O rejuvenescimento da teoria do capital humano é a expressão desta mudança de conteúdo histórico. No plano teórico ideológico a ótica economicista e sociologista daquela teoria, são alargadas pela tese da sociedade do conhecimento.

As reformas da educação implementadas pelo Estado no Brasil durante os anos 90 tomaram forte impulso no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998). Essas reformas são oriundas de eventos internacionais como: A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien (Tailândia), que definiu as orientações para a educação do Século XXI através do Relatório Delors; a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), que trouxe orientações para os 155 países participantes e as agências internacionais interessadas nos encaminhamentos traçados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, sobre como elevar os percentuais de escolaridade da educação básica e erradicar o analfabetismo sem aumentar exageradamente os recursos humanos e financeiros. Da Conferência Mundial de Educação para Todos foi originado um documento designado como “Necessidades Básicas de Aprendizagens (NEBA)”, requisitos indispensáveis para a apropriação da leitura, da escrita, cálculo, expressão oral, solução de problemas, além da aprendizagem de habilidades, valores e atitudes.

Orientados por esses eventos, pelos documentos e respaldados pela Constituição Federal de 1988, que no seu Artigo 205 ampliou o rol de competências e o regime de colaboração entre as esferas governamentais Federal, Estadual, Municipal e pelo CONSED, o Estado Brasileiro manteve sua influência e controle sobre as reformas educacionais através da elaboração de Leis, Diretrizes, Decretos, Portarias e Resoluções tais como: A LDB nº 9.394/96, que preconiza no Título VI sobre a formação dos profissionais da educação; os Referenciais para a Formação de Professores (1999); a Resolução do CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; a Lei nº 10.172 /2001, que instituiu o Plano Nacional da Educação (PNE) do decênio em vigor naquele período, estes são documentos normativos que validaram o conjunto das reformas.

Os Referenciais Nacionais para a Formação de Professores indicam que há fragilidades na formação desses profissionais e mesmo sem responsabilizá-los integralmente, reconhecem a necessidade de ressignificação da formação docente:

Assim, a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar de profissional, muito superior ao hoje existente. Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação que se dispõe não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem o sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Além de formação inicial consistente, é preciso promover seu desenvolvimento profissional: é também intervir em suas reais condições de trabalho (BRASIL, 1999, p.26).

Diante desse contexto de mudanças significativas no cenário educacional brasileiro, orquestrado pelo Banco Mundial e seus parceiros, a formação de professores foi ressignificada no sentido de atender às demandas exigidas pelos organismos internacionais e adequar-se às transformações em vigor, tais como: globalização da economia, as novas tecnologias e o mundo da informação.

Visando dar continuidade ao seu projeto de reorganização, o sistema capitalista concebeu em seu projeto o aligeiramento da formação docente, priorizando a quantidade em detrimento da qualidade e fragilizando a construção da identidade profissional dos educadores, e, ainda, sem o conteúdo que é intrínseco ao ato educativo e à prática social.

Ramalho (2004, p. 21) aponta sobre um “modelo formativo” denominado de Modelo Hegemônico de Formação (MHF) no qual se misturam as tendências de formação do racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional.

Ainda segundo a autora, nessa concepção de formação, o professor é reconhecido como executor/reprodutor, sendo, portanto, o seu papel no processo de construção, minimizado.

Dessa concepção de docente, emerge um “modelo formativo” que concebe a formação de professores/as baseada em treinamento, separando a teoria da prática, assim como desconsidera os saberes construídos pelos/as professores/as e a capacidade que estes/as possuem de mobilizá-los para aperfeiçoar sua prática e construir novos conhecimentos contextualizando-os com seu mundo real. Conforme Ramalho (2004, p. 21), essas características estão assim evidenciadas nestes aspectos:

- no treinamento de habilidades (identificadas como competências);
- em conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentados, reveladores de uma formação acadêmica fragilizada;

- na distância do objeto da profissão (do processo educativo da escola), com uma evidente dicotomia teoria/prática, com o criticado estágio terminal e com escassos momentos para mobilizar saberes da profissão na prática real.

Esse modelo de formação nos leva a entender que os saberes docentes que são construídos no exercício da docência, não são considerados como conhecimento, tampouco as condições reais nas quais os professores desenvolvem seu trabalho; ignoram-se as condições da estrutura física nas quais se desenvolvem suas atividades, a falta de recursos didáticos, as condições socioeconômicas e a dissociação entre teoria e prática, conduzindo os docentes a uma condição de inferioridade, sem capacidade de contribuir com o processo de construção da profissão, ou ainda, sem os elementos teórico-metodológicos que conduzem à reflexão na prática sobre a prática, como chama a atenção. (FREIRE, 1996).

Na formação permanente dos professores, um momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. No entanto, o que tem se revelado, a partir das exigências impostas pelas mudanças, são processos de formação continuada que não contemplam essa reflexão sobre a prática, são contextos formativos que não conseguem profissionalizar, não conduzem para o processo de reflexão crítica, são processos formativos que utilizam como base a racionalidade técnica.

No entanto, contrapondo-se a esse modelo formativo que não contempla a formação do professor como um processo de construção histórica, sem que este seja capaz de refletir e produzir saberes a partir da ressignificação da sua prática no sentido da profissionalidade é que Ramalho (2004) propõe, a partir dos estudos de autores como Gauthier (1998), Tardif (1998), Imbernón (2000), Gatti (1997), Torres (2000), Diaz Barriga e Espinoza (2001), um novo modelo.

A referida autora sustenta-se ainda nos estudos, apud Schön (2000) sobre o “professor reflexivo”, nesta mesma linha de pensamento estão os estudos de Zeichner (1993) e Freire (1997); o “professor como investigador”, discutido por Stenhouse (1987) e Elliot (1998) e o “professor crítico”, destacado nas obras de Freire (1997), Carr e Kemmis (1988).

Adotar um modelo de formação que conduza os docentes à crítica, à reflexão e à pesquisa, contemplando sua história, suas necessidades, seus desafios, suas limitações, a construção e a reconstrução das competências com sua formação centrada na escola, são os referenciais utilizados pela autora referenciada na proposição de um novo modelo de formação por ela denominado de: Modelo Emergente de Formação (MEF). Este modelo tem como objetivo superar modelos antigos de formação que limitam o processo formativo dos professores e, conseqüentemente, da ação docente.

Entendemos o conceito de professor reflexivo não só como alguém que sabe os conteúdos ou conhece bem os procedimentos metodológicos que utiliza na sua prática pedagógica, mas como um elemento emancipador da profissão que conduz às ações colaborativas capazes de promover mudanças nas práticas tradicionais existentes na escola.

Nesse sentido, Zeichner (1993, p. 26),

[...] atribui à reflexão do professor sobre sua prática um potencial transformador das condições da atividade profissional dos professores sob projetos de mudança institucional e social nos quais as preocupações sociais e políticas são explicitadas, como critérios de orientação da prática reflexiva.

A reflexão deve ser um processo que contribua para o desenvolvimento profissional do professor à medida que possibilite maior capacidade de decisão e interpretação, e não em um simples olhar de suas ações com limitadas capacidades teóricas (IMBERNÓN, 2011). O processo reflexivo deve ser desenvolvido nos processos de formação inicial e continuada, instrumentalizando o/a professor/a na construção não só individual, mas também no âmbito da consciência coletiva das instituições escolares.

Outro elemento teórico que sustenta a concepção do Modelo Emergente de Formação (MEF) é a pesquisa como atividade profissional. Sthenhouse (1987) baseia-se na premissa do professor como artista, que melhora sua arte experimentando de forma crítica o desenvolvimento da sua prática na construção do currículo. Portanto, para o autor, o professor é construtor de saberes produzidos na sala de aula a partir das construções e reconstruções que vai experimentando em busca da aprendizagem.

Para Elliot (1998 apud RAMALHO, 2004), o/a professor/a como pesquisador/a deve atender ao contexto escolar sob a ética como princípio prático da reflexão em uma dinâmica dialética de produção de novas práticas a partir de teorias, possibilitando rever as teorias em um movimento ascendente.

O/A professor/a deve buscar, a partir da pesquisa baseada nos princípios éticos, as respostas para suas inquietações da prática cotidiana e a superação das fragilidades do seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a inclusão no currículo da formação docente de disciplinas que proporcionem uma postura pesquisadora do professorado contribuirá sobremaneira para o processo de desconstrução do modelo formativo baseado no racionalismo técnico que forma o professor como um mero executor de tarefas.

Entendemos o professor pesquisador como aquele que, a partir da prática vivida em sala de aula e fundamentado nos conhecimentos científicos, consegue redefinir suas ações consolidando a sua autonomia a partir da pesquisa como elemento construtor do fazer docente

na escola com seus pares, de forma colaborativa, participativa em uma relação da teoria com a prática na perspectiva de reflexão coletiva.

A construção do Modelo Emergente de Formação (MEF) para a formação de professores deve contemplar a crítica por ser um elemento necessário na análise e compreensão das contradições existentes na sociedade, da função da escola, do compromisso que cada educador tem na conjuntura social, além do aspecto ideológico que, muitas vezes, está camuflado através de muitas ações governamentais.

Considerando que a sociedade está constituída por uma divisão de classes, portanto, há no seu interior as contradições, interesses pela disseminação de práticas alienantes que se materializam e legitimam-se através dos currículos.

A crítica é elemento indispensável aos professores/as para que sejam capazes de agir na contradição, superando as práticas domesticadoras impostas à escola e aos seus profissionais entre eles os/as professores/as. A partir dos referenciais teóricos, a construção e compreensão dos conhecimentos críticos nos processos formativos é de grande relevância, pois contribuem para a formação de docentes com capacidade de fazer a interpretação da realidade, nos vários aspectos: sociais, econômicos, culturais, assim como repensar a escola como socializadora do conhecimento e a partir da realidade na qual está inserida, analisando as situações-problema buscando transformar a realidade que está posta.

Para Carr e Kemmis (1988 apud RAMALHO, 2004), a reflexão crítica do professor significa situar-se no contexto da ação, da sua história para participar dos problemas sociais com uma determinada postura face ao que está posto, reconhecendo o caráter público das suas ações. Ou seja, o professor deve atuar como agente de transformação agindo no seio das contradições sociais, como um agente político, considerando que a escola não é uma instituição neutra. Para tanto, é indispensável que em sua formação sejam garantidos os elementos teóricos que sustentarão as suas ações enquanto um profissional da educação.

### **3.2 Entre concepções e modelos de formação continuada para docentes:** a escolha de um modelo

Nesta subseção abordaremos sobre a formação continuada de professores no Brasil. Historicamente esta foi/é marcada por diferentes dilemas e situações; definida por um processo de colonização e interesses que não atendiam às camadas mais populares. Essas marcas negativas seguiram um percurso histórico em que a educação para os mais humildes não estava em pauta. A formação de professores, por consequência, também não se tornava necessária. Os primeiros professores do Brasil foram os jesuítas, que chegaram à colônia com o objetivo de

catequizar os índios. Se a formação inicial foi caracterizada por dificuldades e fragilidades, muitas pessoas atuavam como professores leigos, sem a formação necessária ao exercício da docência.

A formação de professores continua sendo tema de vários estudos no Brasil e em outros países, embora pareça ser um tema bastante debatido, ele não está esgotado, pois ainda temos um percentual considerável de alunos/as que não conseguem atingir os níveis de aprendizagem desejáveis. Este aspecto implica na formação daqueles/as que têm a função de ensinar, embora consideremos que este não seja o único que contribui para esse quadro desfavorável no rendimento da aprendizagem dos/as estudantes.

Com o objetivo de superar as fragilidades contidas na formação inicial dos/as professores/as, na busca da qualidade do ensino na educação básica adotou-se a formação continuada. Repensá-la é também uma tarefa bastante complexa. O que se tem constatado é que os modelos e concepções de formação continuada não têm sido eficientes para superar o quadro de fragilidades na construção do percurso profissional dos/as docentes.

A busca por um processo formativo contínuo que conduza os/as professores/as a uma atuação com respostas mais eficazes ao processo de ensino, portanto, à aprendizagem dos/das alunos/as, ainda é um desafio. É desafiador diante das reformas promovidas na educação brasileira, já que são feitas em vários aspectos: ideológico, filosófico, metodológico e sociológico.

Por que os programas de formação continuada não têm dado conta de superar essas fragilidades? Por que os/as professores/as não são consultados/as sobre suas necessidades formativas? Esses modelos de formação têm superado a defasagem da formação inicial? Quais os modelos e concepções de formação têm sido praticados no Brasil? Como esses programas de formação continuada têm chegado até o professor? Qual o modelo e concepções teóricas sustentam essas formações? Essas são algumas inquietações que, com frequência, têm nos incomodado.

A literatura nos mostra que há um modelo clássico de formação que vem sendo adotado ao longo do tempo nos cursos e programas oferecidos pelos governos. O foco dado é da atualização sobre a formação inicial ou em uma “reciclagem”, que significa “refazer o ciclo”, embora os autores já citados considerem o termo inadequado, pois associam ao período industrial, quando a partir do processo de reciclagem os materiais e resíduos são processados para serem reutilizados.

Entendemos como Prada (1997) que os programas de formação continuada estão sustentados por uma concepção filosófica que norteia o processo formativo, atendendo aos

interesses e objetivos do tipo de professor/a que se deseja formar, havendo influências, também, da região onde a formação será desenvolvida e da instituição que organiza. Dependendo da concepção de formação adotada, esta pode ser em uma perspectiva libertadora, quando contempla os/as professores/as como sujeitos criativos e capazes de construir saberes; ou alienante, considerando os/as professores/as apenas como executores/as de tarefas, desprezando, assim, as vivências adquiridas na prática e todo o contexto sócio-histórico da escola e do contexto social mais amplo nos quais os professores são sujeitos.

No Brasil, várias são as expressões utilizadas para denominar a formação continuada dos professores. Prada (1997) apresenta algumas das várias expressões que têm sido utilizadas para designar a formação continuada de docentes.

<b>TERMOS EMPREGADOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES</b>	
<b>Capacitação</b>	Proporciona determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso, concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
<b>Qualificação</b>	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
<b>Aperfeiçoamento</b>	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
<b>Reciclagem</b>	Termo próprio de processos industriais, e usualmente referente à recuperação do lixo.
<b>Atualização</b>	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes a educação bancária.
<b>Formação Continuada</b>	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
<b>Formação Permanente</b>	Realizada constantemente, visa a formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
<b>Especialização</b>	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.

<b>Aprofundamento</b>	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
<b>Treinamento</b>	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
<b>Retreinamento</b>	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
<b>Aprimoramento</b>	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores
<b>Superação</b>	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
<b>Desenvolvimento Profissional</b>	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
<b>Profissionalização</b>	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
<b>Compensação</b>	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Quadro 3: Termos empregados para formação continuada de docentes  
 Fonte: Prada (1997, p.88-89)

Com o quadro acima constatamos que as denominações definidas para cada tipo e objetivos da formação são caracterizados por um/a professor/a que já tem uma formação inicial e desenvolve atividades profissionalmente, porém, não são considerados os saberes construídos na escola, desprezando-se a unidade entre teoria e prática, característica presente no modelo clássico de formação.

Nesse sentido, o modelo que permeia a formação continuada é o modelo clássico, em que o/a professor/a volta a uma Instituição de Ensino Superior para atualizar seus conhecimentos por meio de programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* ou outras possibilidades como: cursos, seminários, simpósios, congressos, encontros orientados no sentido de desenvolvê-los profissionalmente.

O modelo clássico se desenvolve buscando o *locus* da formação nas universidades, consideradas tradicionalmente como produtoras de conhecimento, local onde as informações são atualizadas, ou de outros espaços indicados ou vinculados às instituições de ensino superior. Este modelo é o mais habitual, frequente, o mais promovido, conforme afirma Candau (1997, p. 53):

Este tem sido o sistema habitual de formação continuada dos profissionais do magistério, sistema que ainda hoje, me atrevera a afirmar, é o mais frequente e comumente aceito e promovido nos diferentes sistemas de ensino, no nível estadual e municipal, se multiplicam iniciativas nesta perspectiva que podem assumir diferentes modalidades.

Portanto, o que se constata é que o espaço escolar não é considerado como local de criação, de produção de saberes. Os docentes são apenas depósitos do conhecimento que foi produzido, elaborado por especialistas, por doutores do saber. Nesse referencial de formação, segundo Candau (1997), há quatro modalidades que apresentam iniciativas de formação dentro de uma perspectiva tradicional.

A primeira modalidade tem se desenvolvida sob a forma de convênios entre as Secretarias de Ensino e as Universidades, que oferecem vagas nos cursos de graduação e nas licenciaturas. Os/as professores/as são incentivados/as a voltar às universidades com o objetivo de se atualizarem em uma determinada área de interesse.

A segunda modalidade, segundo a mesma autora, é caracterizada pela oferta de cursos de especialização promovida através da assinatura de convênios entre Secretarias de Educação e Instituições de Ensino Superior, buscando melhorar o ensino e os indicadores de aprendizagem. Essa modalidade pode ser desenvolvida na forma presencial ou a distância, a partir de diferentes estratégias: vídeos, vídeo aulas, *web* conferência, teleconferência ou outras mídias. Atualmente há uma demanda no país por esse tipo de formação ministrada a distância. O público que se interessa pertence tanto ao setor público como o privado. Nesse sentido, várias universidades se organizaram e já oferecem vários cursos de aperfeiçoamento de professores em todo o país.

Na terceira modalidade de formação continuada, o que se visualiza é uma semelhança com as modalidades anteriormente descritas. Compreende todos os cursos promovidos pelas Secretarias de Educação de estados e municípios ou do Ministério da Educação e Cultura, seja no formato presencial ou a distância. Um alerta a todas as escolas públicas que possuem receptor, antena parabólica, vídeo e TV. Essa modalidade, embora apresentando características do modelo clássico, possibilita a criação das condições de se desenvolver um trabalho na perspectiva de práticas inovadoras, abrindo espaço para que a escola e seus sujeitos revelem suas práticas, já que a escola é um espaço vivo e de “múltiplas inteligências”.

A quarta e última modalidade de formação continuada na perspectiva tradicional descrita pela autora trata que, recentemente, há um tipo de formação de apoio às escolas. Com o *slogan* “adote uma escola”, uma universidade ou alguma empresa “adota” uma escola ou várias escolas que estejam situadas nas proximidades e estabelecem uma parceria, uma espécie

de colaboração em diferentes aspectos: bolsa de estudo, equipamentos e outras formas de colaboração. As universidades buscam estabelecer com os/as professores/as das escolas um diálogo, uma organicidade voltada para a formação em serviço.

Para Demailly (1992), por outro lado, os modelos de formação continuada são de quatro estilos, assim delineados:

1. A forma universitária: tem como característica principal os saberes teóricos, portanto, baseia-se na transmissão dos conteúdos teóricos; os mestres são produtores, detentores do saber e os alunos são apenas receptores, espectadores daquele que sabe, que expõe, que apresenta.
2. A forma escolar: são cursos com uma estrutura organizativa, regras controladas pela contratante: o programa, as normas de funcionamento; há exigência de escolaridade para a participação. Os formadores não são responsáveis pelos aspectos administrativos, em termos de planejamento, sua atuação é passiva, apenas recebem a ementa para a execução das aulas a serem ministradas.
3. A forma contratual: caracteriza-se pela negociação entre os parceiros. Relacionam-se a partir de trocas do programa pretendido, modalidades, materiais e ações pedagógicas. É uma das formas mais comuns de oferta de cursos de formação continuada.
4. O último modelo é a forma interativo-reflexiva: muito presente nas formações de problemas reais. Há uma ajuda mútua entre os participantes para buscar soluções para uma situação-problema do trabalho.

O modelo interativo apresenta uma diferença significativa em relação ao modelo universitário. Ocorre a ajuda mútua entre professores/as e formadores/as na busca de solução para uma situação do trabalho. Possibilita o desenvolvimento e a autonomia dos/das professores/as, aspecto que favorece positivamente os mesmos, pois podem refletir sobre suas práticas, ressignificando-as, favorecendo assim, a criação de novos saberes que potencializam novos procedimentos de ensino que refletirão significativamente na aprendizagem dos estudantes.

Nóvoa (1991) sintetiza os modelos de formação continuada em dois grandes grupos, denominando-os de modelos estruturantes e modelos construtivistas. Os modelos estruturantes são organizados previamente, tomando como princípio norteador a lógica da racionalidade científica e técnica com foco nos conteúdos, nas informações, apresenta caráter instrutivo. São oferecidos por agências com tradição e credibilidade na sociedade. Na organização dos cursos não contemplam a realidade dos docentes, fazem controle da frequência

e do desempenho dos cursistas inscritos para participarem dos cursos promovidos. O autor inclui nesse grupo os modelos universitários e escolares descritos por Demailly (1992).

Já os modelos construtivistas partem de uma reflexão das necessidades, das situações vivenciadas na prática. Inclui-se nesse grupo, o modelo contratual e crítico-reflexivo, descritos anteriormente. Esse modelo busca articulação entre teoria e prática, aceita a avaliação e auto avaliação como instrumento de avaliação, mas, não há a rigidez, a obrigatoriedade, a formalidade de sua aplicação. Sendo assim, as formações organizadas são contextualizadas com a realidade vivenciada pelos professores/as e as situações-problema, que são identificadas a partir de uma relação de colaboração que se estabelece entre formadores/as e formandos/as na construção de saberes.

Nesse ambiente colaborativo de coparticipação onde formadores/as e formandos/as buscam soluções para os problemas práticos, os procedimentos metodológicos utilizados com mais frequência são: grupos focais, oficinas, debates, além de exercícios experimentais seguidos de discussões.

Conhecer os modelos de formação e qual a concepção que adotam ao organizar seus cursos é importante, entretanto, eles não existem na forma pura. Para Nóvoa (1991, p. 20), “as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos metodológicos” [sic].

Desta forma, é importante que seja observado qual a concepção de formação está sendo privilegiada ao se organizar e participar de cursos de formação continuada para os docentes.

Nesse complexo emaranhado, nessa teia de modelos de formação continuada, deve-se ter clareza que os/as professores/as são sujeitos capazes de produzir saberes sustentados na tríade ação-reflexão-ação. Para tanto, é necessário que se desenvolvam processos formativos que garantam essa conscientização, apropriação.

Buscar a profissionalização requer preparar os docentes para um processo de reflexão, de pesquisa e do desenvolvimento do senso crítico. Para que se formem professores que reflitam na prática sobre a prática, contextualizando essa prática com o contexto social permeado por contradições, é indispensável desenvolver também o aspecto crítico.

Nesse sentido, é necessário que a universidade tenha compreensão de sua função e da importância das escolas da educação básica no processo de produção de conhecimentos, reconhecendo os/as professores/as dessas escolas como sujeitos capazes de atuar de forma colaborativa, reflexiva, crítica, adotando atitudes de pesquisador/a na construção de saberes e soluções para os problemas reais de sua prática profissional e do cotidiano escolar. Todos esses

aspectos somente serão possíveis a partir de um processo de formação contínua, como afirma Zainko (2006, p. 194):

Tendo a reflexão como princípio orientador da sua prática docente e de seu processo de aprendizagem contínua e permanente, o professor estará em condições de pensar em novas formas de organização curricular, que superem a fragmentação hoje existente, bem como em novas metodologias de ensino, de avaliação da aprendizagem, de utilização de modernos recursos da tecnologia da informação e da comunicação sem com isso estar apenas desenvolvendo um novo que fazer instrumental.

Contra-pondo-se ao modelo clássico de formação continuada na busca por uma formação que subsidie, contemple os professores com os elementos teóricos capazes de consolidar essas atitudes e posturas profissionais, com essas novas perspectivas de formação continuada para os docentes, vários estudiosos têm realizado reflexões, experiências e pesquisas, possibilitando outro caminhar sobre a formação continuada para professores/as.

Pesquisas que apontam para o repensar da formação continuada de professores/as destacam três eixos de investigação, como aponta Candau (1997):

- O *locus* privilegiado da formação deve ser a própria escola;
- A valorização da experiência dos saberes docentes;
- O que centra o olhar no ciclo de vida dos professores/as;

Considerar a escola como *locus* privilegiado da formação é deslocar a formação das universidades para as unidades de ensino. Esse aspecto é fundamental para romper com o modelo clássico de formação continuada dos professores. Entretanto, estar na escola não é garantia de um processo formativo mobilizador, reflexivo, emancipador, capaz de identificar as questões problemáticas da escola e buscar as soluções para os problemas nela existentes.

Há de se ter uma prática formativa construída coletivamente por grupos de professores/as, onde todos se sintam integrantes e corresponsáveis, que a formação tenha uma estreita relação com o desempenho profissional dos/as professores/as, como afirma Nóvoa (1991, p. 30):

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Corroborando com esse movimento e essas novas perspectivas de desenvolvimento da formação continuada de professores/as a partir da reflexão sobre os seus próprios contextos e suas práticas, a pesquisa colaborativa tem se revelado um campo fértil para a construção de novos saberes a partir da instituição escolar, sendo também um dos seus postulados, como afirma Desgagné (2007, p.9): “a ideia sobre o docente-prático, em seu contexto de ação e no

processo de construção de conhecimentos ligados ao exercício profissional, é parte constitutiva dos postulados sobre os quais repousa o conceito de pesquisa colaborativa”.

É com essa perspectiva, nesse movimento de outras possibilidades investigativas que valorizam os/as professores/as como profissionais capazes de refletirem sobre suas práticas, articulando com o coletivo e mobilizando os saberes que nossa pesquisa se insere, incluindo as professoras participantes como colaboradoras ativas da pesquisa.

Ao concluirmos esta seção sobre as concepções e modelos de formação, temos a clareza da importância de sua escrita e de como as leituras realizadas foram muito importantes para contextualizar os/as docentes e a formação continuada que tem sido imposta a estes profissionais, consubstanciando a nossa posição em experimentar o modelo colaborativo de formação.

Na seção seguinte nos ocupamos de delinear a importância do texto como unidade básica de ensino da linguagem escrita no ciclo de alfabetização dos Anos Iniciais. Descrevemos um breve histórico do ensino da Língua Portuguesa, as concepções que têm fundamentado esse ensino e o que dizem os teóricos que selecionamos para dialogarmos sobre o que queremos dizer sobre o texto como unidade básica para o ensino da linguagem escrita no ciclo de alfabetização.

#### **4 O QUE QUEREMOS DIZER COM “O TEXTO COMO UNIDADE BÁSICA PARA O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO”?**

A construção desta seção se justifica por ser o objeto de estudo da/na pesquisa em tela e pela relevância da temática, pois o ensino da linguagem escrita no Brasil enfrenta muitos desafios, não apenas no ciclo de alfabetização, mas em toda educação básica e superior.

Considerando que os atos de ler e escrever são procedimentos complexos, habilidades que para aprender carecem ser ensinadas, direcionamos nosso olhar para a escola como o *locus* privilegiado do ensino e dos conhecimentos que foram construídos historicamente pela humanidade, entre eles, a escrita.

Nesse sentido pergunta-se: A instituição escolar tem planejado, organizado o trabalho didático para o ensino da linguagem escrita, privilegiando o texto como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa? Qual tempo da escola é destinado para o desenvolvimento de atividades que promovam o ensino da escrita a partir do uso do texto como unidade básica do/no ensino da Língua Portuguesa? Quais as concepções de ensino da língua que orientam a prática pedagógica dos/das professores/as para que estes/as utilizem o texto como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa? Quais procedimentos metodológicos são utilizados pelos/as docentes para ensinar às crianças o processo de escrita na alfabetização a partir do uso dos textos? Como a formação inicial e continuada de docentes implica nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as ao ensinar a escrita no ciclo de alfabetização?

Esses e outros questionamentos povoam nossa mente ao escrever esta seção; entretanto, não poderemos responder todos aqui detalhadamente, pois para a pesquisa científica, ao investigar um problema é recomendado que se faça uma delimitação do mesmo.

Embora não seja possível detalhar, trazer uma resposta minuciosa para todos esses questionamentos, nos sentimos fortalecidas para comentar algumas respostas sobre o tema. Apoiamo-nos em nossa vivência como professora de alfabetização, nas leituras realizadas nos grupos de estudos da Universidade Federal do Maranhão, na participação da escrita de dois artigos sobre o tema, na pesquisa realizada na escola campo da investigação do mestrado e nas leituras individuais que nos fortalecem para nos arriscarmos em algumas respostas.

Se considerarmos os resultados das avaliações externas nacionais e internacionais sobre o ensino brasileiro e o aumento do analfabetismo funcional ao final do Ensino Médio, alguns aspectos demonstram as dificuldades na concretização do ensino e da aprendizagem da escrita em nosso país. Corroborando com esta premissa Junior e Carvalho (2015, p. 15) afirmam que:

O ensino da escrita no Brasil tem sido assistemático, esparso e tratado como uma espécie de conteúdo sem prioridade, um segundo plano em relação aos conteúdos programáticos teóricos, especialmente, em relação às coisas chamadas “gramaticais”. O resultado disso é que os alunos oriundos da educação básica mal sabem escrever.

As dificuldades na escrita atingem também muitos universitários, que ao ingressarem no nível superior causam arrepios em muitos docentes. Evidente que não poderemos formar bons escritores adultos se não ensinarmos nossas crianças a escreverem, a produzirem textos orais e escritos desde pequenos, desde a Educação Infantil.

Os problemas com o ensino da Língua Portuguesa são históricos e nos remetem ao Período da colonização brasileira. Os primeiros professores do Brasil foram os jesuítas, que ensinavam os mais privilegiados a ler e escrever, mesmo sem uma base curricular que definisse os conteúdos a serem ensinados. Ao serem considerados alfabetizados, os alunos passavam para os estudos do latim e da retórica, bases do ensino da língua praticado pelos jesuítas. Portanto, o português era ensinado não como um componente curricular, mas como um meio para a alfabetização.

Não havia uma Língua Portuguesa definida, pois não podemos esquecer que aqui existia e existe um povo que tem uma cultura, uma língua. Nas relações, nos diálogos, nos intercâmbios estabelecidos na colônia falava-se uma língua geral de base tupi-guarani, o português e o latim.

A primeira proposta de estudos diferente da praticada pelos jesuítas surgiu em 1746, quando o filósofo Luís António Verney propôs que a alfabetização fosse seguida dos estudos da gramática da Língua Portuguesa.

A construção do conhecimento e a formulação dos conteúdos desta disciplina só iniciaram a partir da metade do século XIX. Embora a primeira gramática portuguesa date de 1536, não havia uma sistematização e uma estruturação para confirmá-la como uma disciplina curricular com objeto e objetivo de ensino.

A Reforma Pombalina de 1756, no âmbito educacional, obrigou que o português fosse ensino obrigatório, proibindo o uso de outras línguas. A partir dessa reforma, passou-se então a ensinar a gramática para depois ser ensinado o latim e a retórica, que até então tinham prioridade no ensino da língua na colônia. Apesar da obrigatoriedade, o português não se estabeleceu imediatamente como a língua a ser usada por todos na colônia. Nas regiões litorâneas como Salvador, Recife e Rio de Janeiro, habitadas pelos colonizadores, a língua foi consolidada por serem regiões habitadas pelos portugueses colonizadores, foi esse fator que conduziu à fala geral para os sertões.

Naqueles tempos de Reforma Pombalina, da obrigatoriedade de uma única língua, de um colonizador que buscou apenas seus benefícios, vantagens e riquezas da colônia, não havia espaço para o respeito aos nativos que aqui viviam; a educação portuguesa desenvolvida era apenas para uma pequena camada detentora de privilégios. Com a chegada da Família Real em 1808, o ensino torna-se mais abrangente à população, embora a maioria ainda continuasse fora do processo educacional.

Com a Independência do Brasil em 1882, era necessário fortalecer a língua para a consolidação política e cultural. O português e sua literatura foram incluídos no currículo do ensino secundário. Com a Reforma Couto Ferraz em 1854, o ensino e os estudos do vernáculo foram ampliados. Processualmente os textos de autores estrangeiros foram substituídos por textos de autores portugueses e brasileiros. Além do mais, no Colégio Dom Pedro II, escola de referência, a ortografia se tornou conteúdo primordial, objeto de ensino da língua.

O ano de 1871 foi marcante para o ensino da Língua Portuguesa; nesse ano foi criado o cargo de professor de Português, fato que é considerado por vários estudiosos o marco inicial do ensino oficial da língua no Brasil, ainda que com as suas bases tenham sido alicerçadas na tradição clássica: o latim e a Filosofia grega. Nesse mesmo ano, o ingresso nas faculdades do Império passou a ser um critério, esses aspectos vão delineando a importância da língua e traçando sua trajetória como disciplina.

Segundo a professora de Linguística da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, o ensino da Língua Portuguesa a da UERJ Nice de Andrade Verdine Clare, o ensino da Língua Portuguesa alicerçado no latim recebeu sua primeira crítica consistente em 1919, quando da publicação da gramática de Said Ali, que partia do Português clássico para chegar ao Português moderno, apesar da ousadia em romper com um modelo de ensino da língua praticado, sua obra e sua visão histórica da língua não foi bem recebida.

Em 1930 foi publicada a obra de Ismael de Lima Coutinho intitulada Gramática Histórica e Lições de Português de Sousa da Silveira. Ainda durante a República Velha, outra obra importante foi Lições de Português de Souza da Silveira, esta última valorizava os regionalismos e a linguagem corrente. Essas obras merecem destaque por serem consideradas marcos que contribuíram com o rompimento do ensino de português sem partir do latim.

O ensino da língua ganhava mais amplitude, mas sem uma definição clara dos conteúdos que deviam ser ensinados. A década de 40 foi marcada por uma confusão no ensino da Língua Portuguesa. Cada professor fazia seu planejamento e selecionava os conteúdos que julgava interessantes para serem ensinados e como ensiná-los.

A falta de unidade no que e como ensinar induziu o governo federal a formar um grupo de gramáticos constituído de filólogos e linguistas para que definissem os termos técnicos a serem usados em todo o país.

Em 28 de janeiro de 1959 foi publicada a Portaria N.º 36 que definiu a Norma Gramatical Brasileira (NGB), sendo recomendada como adoção no ensino da disciplina. A divisão ficou assim estruturada: Fonética, estuda os elementos sonoros da linguagem, por exemplo, ditongo, tritongo, hiato, as palavras átonas e demais conteúdos que a constituem; a Sintaxe estuda a disposição das palavras nas frases e das frases no discurso, como exemplo, as orações, sujeito, predicado e outros; a Morfologia refere-se aos estudos das formas, estruturação e modificação das palavras, está presente nos estudos dos sufixos, prefixos, verbos e advérbios e outros conteúdos que compõem a divisão.

Considerando que há muitos estudos realizados na área de linguagem e que a língua é dinâmica e se transforma acompanhando o movimento da sociedade, ela se reconfigura excluindo e incluindo expressões que são incorporadas aos diálogos e conversação das pessoas. Nesse sentido, a referida portaria carece de revisão, de atualização, pois está ultrapassada e mesmo assim continua em vigor fundamentando os conteúdos ministrados no ensino de Língua, definindo os conteúdos dos livros didáticos utilizados pelos docentes na rede pública de ensino.

Com a expansão escolar na década de 60 e a reconfiguração da escola, os estudantes exigiram mudanças no ensino da Língua Portuguesa. Se gramática e coletânea de textos constituíam-se recursos didáticos divididos, independentes, passam a ser organizados juntos e apresentam exercícios de interpretação, gramática, redação e vocabulário, com ênfase na gramática.

No início dos anos 70, com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 5.692/71, a disciplina de Língua Portuguesa passou a denominar-se, do 1º ao 5º ano, de Comunicação e Expressão, e de 5ª à 8ª séries, Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa. Para o Ensino Médio, as disciplinas ficaram organizadas em Língua Portuguesa e Literatura. A partir dessas orientações, os exercícios de expressão oral eram contemplados em boa parte nos livros didáticos, os textos literários mais elaborados foram substituídos por crônicas que apresentavam uma linguagem mais leve, mais coloquial.

A década de 80 foi marcada por um baixo rendimento da maioria dos estudantes da Educação Básica nas atividades de redação, estas apresentavam pobreza do vocabulário, falta de coesão, como consequência tinha-se uma escrita de baixa compreensão. Se nesse nível de ensino a situação era inquietante, no ensino superior a situação não era diferente, a dificuldade dos estudantes em compreender os textos lidos, assim como na organização das ideias ao

escrever suas redações, tornando-as incompreensíveis, inteligíveis. Toda essa situação provocou mudanças nos exames vestibulares de ingresso nas universidades.

Conforme os PCNs (BRASIL, 1997, p. 19), “[...] as universidades trocaram os testes de múltipla escolha dos vestibulares por questões dissertativas e a não só aumentar o peso da prova de redação na nota final, como atribuir-lhe um caráter eliminatório”.

Esses gargalos geraram críticas e protestos ao ensino da Língua Portuguesa, criando uma situação inquietante que culminou com um retrocesso no modelo de ensino, levando-o mais uma vez, a ser alterado, na verdade, voltando-se ao ensino da gramática normativa.

Os anos 80 foram marcados pelos estudos, publicação de artigos e livros sobre a forma de compreensão do processo de alfabetização, acrescenta-se a estes estudos a contribuição de outras ciências como: a Psicologia da aprendizagem, a Psicologia cultural e as Ciências da linguagem. Destacam-se os estudos sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, como afirma Azevedo (2009, p. 40):

Não há como negar que a teoria construtivista interacionista como ficou conhecida a psicogênese da língua escrita representou uma verdadeira revolução copernicana na área da alfabetização escolar. E isso porque significou uma verdadeira ruptura em relação ao modelo que a Psicologia Associacionista propunha para embasar o processo de ensino aprendizagem de aquisição da língua escrita (alfabetização) no sentido estrito e técnico do termo.

Ao descentralizar o foco do ensino e centralizá-lo na aprendizagem, desloca-se o sujeito da ação da figura do professor/a para o aprendiz, considerando-o como sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem, capaz de aprender, rompendo-se, assim, com a concepção de aluno como sujeito passivo, que só aprende por associações viso-áudio-motoras, incentivado por métodos milagrosos.

Nesse sentido, compreendemos a criança como ser pensante, ativo, capaz de construir hipóteses, refletindo sobre a linguagem, em interação com os demais sujeitos nos grupos sociais que convive: na família, na escola, no bairro, na igreja em um processo de interlocução e compreensão de linguagem como prática social.

Essa revolução com desdobramentos na concepção de alfabetização, implicando em um processo de reflexão e mudanças, mesmo que lentas, nas práticas pedagógicas alfabetizadoras passa a questionar os exercícios de prontidão considerados uma preparação motora para a escrita, assim como as famosas cartilhas baseadas no ensino das letras e sílabas muito associado com o próprio processo de alfabetização. Esse conjunto de crenças, apesar das pesquisas, estudos e avanços na concepção e nas práticas de alfabetização, ainda existe como recurso didático utilizado no processo de aquisição da escrita em várias escolas brasileiras, pois

muitos/as professores/as ainda utilizam esses métodos de alfabetização na sua prática pedagógica.

Consideramos o uso das cartilhas um equívoco, pois alfabetizar vai além da decifração dos códigos linguísticos, como nos afirma Smolka (2012, p. 35), “[...] a alfabetização implica leitura e escritura que vejo como momentos discursivos. Segundo, porque o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação”. Portanto, a escola e o professorado precisam compreender que a leitura e a escrita compõem o processo de alfabetização a partir do uso de textos reais, do interesse e do cotidiano das crianças, da sua vivência e que estes momentos de interlocução, de interação sejam transformados em escrita e que tenham verdadeiro sentido para a criança e seja fundamentado nas práticas sociais.

Fizemos alguns questionamentos no início da seção, entre eles perguntamos qual o tempo da escola é destinado para o desenvolvimento de atividades que promovam o ensino da escrita a partir do uso do texto como unidade básica do ensino da Língua Portuguesa? Poucos são os/as professores/as que planejam o ensino da língua com foco na escrita, assim como são poucas as escolas, que incluem em seu plano anual os conteúdos, o tempo para as atividades que desenvolvem a escrita, corroborando com esta afirmação em que Ferrarezi Junior e Carvalho (2015, p. 20) apresentam a seguinte reflexão:

Mas para isso, é preciso que haja tempo, bastante tempo! Hoje em dia, com os currículos cheios de quinquilharias gramaticais não sobra tempo para os alunos aprenderem a escrever, nem a ler, a ouvir e a falar...). O problema é que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) não foram implantados de verdade em nossas escolas, embora sejam uma lei de 1996! Se eles estivessem funcionando, haveria muito tempo em cada série para ensinar as quatro competências básicas de comunicação e se perderia menos tempo com gramatiquices.

O tempo destinado ao ensino e à aprendizagem da língua na escola restringe-se muitas vezes a responder as atividades do livro didático sem um processo de reflexão sobre a mesma. As atividades geralmente são trabalhadas isoladas do texto e descontextualizadas, uma forma mecânica que dificulta o processo de aprendizagem da escrita, pois não contempla o sentido.

É indispensável planejar, organizar, sistematizar o ensino da escrita, uma escrita viva com sentido para as crianças, que tenha o texto como unidade básica de ensino. Que ele seja o ponto de partida e ponto de chegada, uma vez que como afirmam Junior e Carvalho (2015, p. 42) “[...] tudo parte do texto (seja ele oral ou escrito) e a ele retorna, o que queremos dizer com isso é que toda aula vai girar em torno do texto. Não tem como ensinar língua, principalmente a redação se o ponto de partida não for um bom texto que sirva de base [...]”.

Com a chegada do século XXI, começa a ganhar espaço no meio educacional uma nova forma de ensinar a Língua Portuguesa, opondo-se às demais formas do ensino da língua, a visão sócio interacionista da linguagem concebe os processos de ensino da linguagem oral e escrita como fruto do resultado da interação autor, texto e leitor.

Entendemos que a escola não é neutra, ela recebe influências das esferas sociais, econômicas, políticas, assim como de posicionamentos teórico-metodológicos que interferem nas práticas pedagógicas do professorado, e conseqüentemente, na concepção de linguagem que embasa o ensino da língua materna na escola. Segundo Geraldi (2000) há três concepções de linguagem por ele definidas:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. A linguagem é instrumento da comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte constituindo compromissos e vínculos que não preexistem à fala (GERALDI, 2000, p. 41).

O mesmo autor afirma, ainda, que essas três concepções correspondem às grandes correntes dos estudos linguísticos: a Gramática Tradicional, o estruturalismo, o transformacionalismo e a linguística da enunciação. A primeira concepção considera que o ensino da língua é individual, abstrato, racional; um conjunto de normas que considera que as pessoas que escrevem bem é porque são capazes de organizar com clareza suas ideias, o seu pensamento, ou seja, sua aprendizagem não sofre interferência do social.

Essa forma de ensino da língua que define a linguagem como expressão do pensamento é a base de sustentação da Gramática Tradicional que orientou e ainda orienta a prática pedagógica de muitos professores/as nas escolas. Essa concepção com foco no ensino da fonética, da morfologia e da sintaxe está consolidada pela Gramática Tradicional, cujos preceitos e preconceitos consolidados são muito fortes e impregnam os ambientes escolares em todos os níveis.

Ao adotarmos essa concepção na escola, não contemplamos toda a dinâmica que a língua tem; a língua viva falada nas comunidades pelos jovens, pelas comunidades rurais, pelas pessoas consideradas “não letradas”, utilizadas no dia a dia. Essa concepção tem um lado perverso, pois exclui a língua utilizada na prática social de alunos e alunas e, assim, a escola torna-se um espaço que exclui e alija os estudantes do processo de aquisição do conhecimento.

Todas essas características que marcam essa concepção permeiam o ensino da língua e estão vivas na escola, retratam uma tradição do ensino da forma de aprendizagem, da linguagem e são traduzidas nas práticas dos/as professores/as, que mesmo sem ter plena consciência da posição político-ideológica dessa concepção de linguagem, acreditam que estão corretos/as e assim, alicerçam sua prática a partir de suas crenças e experiências, definindo o quê e como ensinar a partir dela.

Nos Anos Iniciais, essa situação torna-se mais grave quando a formação inicial não contempla todos os saberes necessários capazes de romper com essa tradição de ensino da língua. Um ensino baseado na aprendizagem das letras, das palavras soltas e frases sem sentido, sem conexão com o mundo real da criança, portanto, descontextualizadas, não favorecendo a aprendizagem da linguagem escrita.

Se considerarmos que conteúdo e forma são categorias indissociáveis presentes no ato de educar, que uma tem relação permanente com a outra, ou seja, o conteúdo determina a prática pedagógica dos/as professores/as, como afirma Garcia (2015, p. 97):

Assim, o conteúdo determina a forma na qual se desenvolve o currículo; se o conteúdo é entendido como a estrutura e a análise da escrita, a forma só poderia ser um método que efetivamente realizasse a análise (palavração, sentencição etc.). Por outro lado, a forma limita a possibilidade de variação do conteúdo - a utilização desses métodos amarra o processo de apropriação da linguagem escrita num caminhar sem sentido para a criança, produzindo uma escrita “escolarizada” e empobrecida.

Nessa concepção o estudante tem papel passivo no contexto social, suas relações sociais, seu contexto sócio-histórico são desprezados em detrimento do pensamento individual, lógico, validado por um ensino da linguagem que prioriza as normas prescritivas da Gramática.

Entendemos que as fragilidades formativas dos/das docentes ao ensinarem a língua materna, assim como as práticas desenvolvidas pelas professoras implicam na forma de ensinar. Essa concepção de ensino que não considera e não respeita o contexto sócio-histórico, as vivências e a realidade dos alunos/as como processo de construção, interação e de interlocução em sala de aula, tem dificultado a aprendizagem da língua-mãe.

Nesse processo, as crianças ainda são responsabilizadas pelas suas dificuldades e insucessos no processo de construção e aquisição da linguagem escrita, que é apresentada de forma mecânica.

Considerando que o ato de escrever é uma invenção humana e que os homens o criaram para comunicar-se, Vygotsky (1995) lembrava que a escrita não começa quando a criança pega no lápis pela primeira vez, mas começa bem antes, no gesto, quando, ainda bebê, ela tenta se expressar e se comunicar. Lembrava, com isso, que a história da escrita é a história do desejo de expressão da criança.

Segundo Vygotsky (1995, apud MELLO, 2010, p. 183), “ao enfatizar a escrita e o reconhecimento das letras, acabamos por ensinar às crianças o traçado das letras, mas não ensinamos a linguagem escrita”. E dizia ainda, que essa forma de apresentação da escrita exige “enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno”, pois:

Ao começar pelo aspecto técnico e ao dedicar tanto tempo a ele nos esquecemos da função social para a qual a escrita foi criada: nos esquecemos que a escrita foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço (VYGOTSKY, 1995 apud MELLO, 2010, p.183).

Nesse sentido, entendemos que ao criar situações de registros em contextos reais para que a criança sinta e entenda a importância do aprender a ler e escrever, e que, a partir das experiências e vivências escolares compreenda que a escrita constitui-se além de uma necessidade, de uma atividade natural, e que esta tem uma função social, tem um sentido aprender a escrever, não de forma impositiva, copiando do quadro porque a professora mandou, e sim porque há um significado que justifica a aprendizagem da escrita. Quanto mais a criança participa, envolve-se, ou seja, é sujeito ativo das tarefas escolares, ela compreenderá que a escrita faz parte do cotidiano e da real necessidade que temos de usá-la.

De acordo com Délia Lerner (2002, p. 39-40), “cabe a todo professor permitir que as crianças adquiram os comportamentos de leitor e de escritor por participação em situações práticas e não por meras verbalizações”. Para tanto, deve planejar e organizar situações didáticas de leitura e escrita contemplando a realidade das crianças e suas necessidades em contextos reais para que as crianças entendam o seu uso e sua função social.

Nessa perspectiva, de acordo com Garcia (2015, p.101-102), é necessário:

Organizar o ensino da leitura e da escrita procurando criar condições para a apropriação da linguagem escrita como instrumento de compreensão e intervenção na realidade, implica, em primeiro lugar, possibilitar vivências com a leitura e a escrita que tenham relevância e significado para a vida da criança, algo que se torne uma necessidade para ela e que lhe permita refletir sobre a realidade e compreendê-la.

Assim, a concepção de ensino presente no que se ensina e como se ensina tem repercussão na forma da aprendizagem da linguagem das crianças.

A segunda concepção do ensino da língua está relacionada à Teoria da Comunicação, concebida como um conjunto organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. Nesse sentido, a comunicação se consolida quando emissor e receptor conhecem e dominam o código.

O maior representante dessa concepção é o suíço Ferdinand Saussure com o lançamento do livro publicado em francês em 1916 com o título *Curso de Linguística Geral*. Essa publicação vai exercer grande influência sobre o estudo das línguas humanas, contribuindo

de forma decisiva para o surgimento de uma das escolas científicas mais importantes do século XX: o Estruturalismo.

Saussure (1916) considera a língua um sistema abstrato, homogêneo em que o indivíduo por si só não pode modificá-la. A língua constitui-se como um elemento de organização social. O processo pelo qual a língua é modificada, influenciada pela dinâmica, pelo movimento da sociedade não é considerado.

Noam Chomsky nos anos 50 vai criticar o estruturalismo por este não contemplar a criatividade da linguagem, incluindo a dinâmica da língua. Ele afirma que o estudo da linguagem humana levou-o “a considerar que uma capacidade de linguagem completamente determinada, que é um componente do espírito humano, especifica certa classe de gramáticas humanas acessíveis” (CHOMSKY, 1979 apud SMOLKA, 2012, p. 69).

Para ambos os autores, a questão sócio-histórica não é contemplada, não sendo respeitadas, portanto, as vivências das crianças, aquilo que dá sentido as suas vidas não é utilizado como ponto de partida para trabalhar o currículo na escola. Essa concepção também desconhece a natureza dos enunciados e a importância da fala como mediadora da escrita. Admitem apenas emissores e receptores, codificadores e decodificadores, ouvintes ideais. Nesse sentido, concordamos com Faraco (2009, p.120) quando afirma que:

A linguagem verbal não é vista primordialmente como sistema formal, mas como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais – que tem formatos relativamente estáveis (concretizam-se em diferentes gêneros do discurso) e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes vozes sociais).

Na terceira concepção, a visão sócio interacionista da língua está presente opondo-se às visões conservadoras do ensino baseado na gramática prescritiva e normativa. Ao contrário das demais correntes, a linguagem não é caracterizada como uma exteriorização do pensamento ou apenas como transmissão, ela se apresenta dialógica, social, como afirma Bakhtin (1995, p. 49):

A linguagem é dialógica por natureza, não pode ser considerada individual; ela é social. Produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, ‘a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.

Ao apresentar a função dialógica da linguagem, Bakhtin (1995) pontua dois aspectos importantes: entende que o discurso não é pronto, dado, ele se estabelece a partir de uma situação social concreta produzida historicamente, e segundo, o discurso só pode consolidar-se porque existe o eu e o interlocutor para estabelecerem o diálogo. A linguagem se faz através dessa interação comunicativa entre os interlocutores em situações concretas de

interação. A língua é concebida como reflexo das relações sociais, da interação verbal que se estabelece, como destaca Bakhtin (1995, p. 109):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

Essa concepção, ao rejeitar o ensino da língua a partir de exercícios de memorização, da letra isoladamente, das palavras soltas, privilegia o diálogo, que se estabelece entre os interlocutores; é uma concepção diferente das demais e que deve ser desenvolvida na escola.

Proporcionar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita a partir de situações concretas, partindo do currículo, usando os conteúdos que possibilitem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, através de enunciados que favoreçam a função dialógica entre os interlocutores, pois todo enunciado tem um destinatário, uma aprendizagem que favoreça a construção da escrita a partir do uso de textos como unidade básica de ensino, sendo o lugar da interação, onde não se privilegia apenas a estrutura, a coesão, a sintaxe, mas que, de acordo com Bakhtin (2011, p. 261),

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Considerando que esses enunciados estão presentes em toda atividade humana, que são variados e multiformes, a escola é um espaço privilegiado de disseminação do conhecimento dos textos, pois a partir das atividades pedagógicas em contextos reais, a criança sente a necessidade do uso da escrita e entende sua função social enquanto unidade comunicativa, dialógica, interacionista.

Os gêneros devem permear o espaço escolar em toda a sua riqueza e diversidade, comprovando que na atividade humana são infinitas as possibilidades do homem de comunicar-se. O contato das crianças com os textos favorece a sua aprendizagem e a necessidade de aprendê-lo.

Para Curto, Morillo e Teixidó (2000), além das características do sistema alfabético, as crianças devem aprender as características próprias da linguagem escrita que se usa nas mais variadas situações do cotidiano com diferentes finalidades e em diversos tipos de textos, assim como a produção escrita.

Adotar uma prática pedagógica a partir do uso do texto como unidade básica de ensino é, na verdade, romper com formas de se trabalhar a língua que estão enraizadas há muitos anos no Brasil. Sendo também um rompimento com velhas práticas de concepção do ensino de linguagem. Portanto, os textos produzidos são meios de comunicação entre a criança e os colegas, a criança e seus familiares, professores e amigos. Deve ser de uma situação do contexto em que vivem.

Para Kaufman e Rodriguez (1995, p. 13), “os textos enquanto unidades comunicativas manifestam diferentes intenções do emissor: procuram informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir estados de ânimo” etc. A necessidade do ser humano de comunicar-se nos remete a entender que utilizamos a escrita como uma forma que as civilizações encontraram para registrar suas ações, objetos. Na escola, ao escrever, se deve utilizar situações reais que envolvam a prática social: o bairro, a cidade, o governo municipal, a família, o posto de saúde, a escola, etc.

Nessa perspectiva, Kleiman (2000, p. 87) afirma que “implica conhecer os modelos, as práticas de produção e de circulação dos textos e os leitores aos quais os textos estão dirigidos”. É função da escola e responsabilidade de todos os educadores sistematizar, organizar, a partir do currículo, sequências didáticas que favoreçam a aprendizagem da linguagem escrita. Os professores devem planejar suas ações pedagógicas de forma que conduzam a aprendizagens significativas, ou seja, que na utilização dos gêneros textuais estabeleça uma relação de interdependência e significância entre o texto, a realidade vivida e a escrita como elemento cultural complexo.

O que buscamos nesta seção, foi descrever que o ensino da língua materna teve caminhos e descaminhos e concluímos que ainda hoje, apesar dos avanços nos estudos, nas pesquisas sobre linguagem, o ensino da Língua Portuguesa no Brasil é sustentado na norma gramatical. Sendo assim, os processos formativos, seja o inicial ou o continuado, ainda não foram suficientes para romper com esse paradigma de ensino da língua materna, pois o processo de alfabetização ainda é ensinado partindo-se das unidades sonoras (letras) da formação e memorização de sílabas.

O texto, embora esteja presente na escola, ainda não tem um tratamento didático adequado dado por parte das/os docentes, de modo que sejam capazes de romper com essa concepção de ensino da memorização do alfabeto e das sílabas para que então possam escrever frases e em seguida, textos.

Nesse sentido, nossa pesquisa buscou investigar no contexto da sala de aula, como as professoras alfabetizadoras do primeiro ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,

utilizam o texto ao ensinar a linguagem escrita, quais suas concepções sobre o ensino da linguagem, qual o tratamento didático, a prioridade enquanto conteúdo de ensino, a periodicidade e a prioridade tem sido dada ao texto como unidade básica de ensino da linguagem escrita.

Esses questionamentos, os dados coletados na escola pesquisada e outras inquietações acerca do uso do texto como unidade básica de ensino da linguagem escrita e como os/as professores/as utilizam esse conteúdo de ensino foi o que nos sustentou para realizarmos um processo de intervenção a partir do qual experimentamos um processo formativo reflexivo sustentado na pesquisa colaborativa com as professoras do primeiro ciclo da escola pesquisada.

Nesse sentido, na seção seguinte, apresentaremos os procedimentos que empreendemos para a realização da investigação/intervenção. Estes foram assim sistematizados: o diagnóstico, o planejamento da intervenção, a intervenção, os saberes construídos pelas professoras colaboradoras da pesquisa e a opção de portador do produto final.

## **5 A INTERVENÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA O TEXTO COMO UNIDADE BÁSICA DE ENSINO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: os resultados da pesquisa**

Esta seção tem como objetivo descrever o processo de desenvolvimento da intervenção na escola campo da pesquisa, ou seja, a inserção no espaço físico, o convívio com a comunidade escolar, com as professoras colaboradoras ligadas diretamente à pesquisa, o curso de formação continuada desenvolvido e algumas descobertas feitas pelas professoras a partir do processo de reflexão propiciado.

Como já explicitado anteriormente, ao mencionarmos (P1), estamos nos referindo à professora do 1º ano e (P2) à professora do 3º ano. Ambas como colaboradoras ligadas diretamente à pesquisa.

Esta seção se organiza de acordo com as fases da pesquisa de intervenção: uma subseção descrevendo o diagnóstico, o relato das observações com as cenas da sala de aula, as entrevistas na busca de conhecer as concepções e crenças que sustentam a prática das docentes; outra subseção com apontamentos sobre o planejamento da intervenção. Na sequência, apresentamos uma subseção contendo a descrição sistemática da intervenção: descrição do seminário inicial, o detalhamento dos procedimentos metodológicos e recursos utilizados, assim como a descrição das sessões reflexivas realizadas durante a intervenção. E finalizamos justificando nossa opção em usar o Portfólio de Formação como portador para o produto final da pesquisa.

Inicia-se a pesquisa pela fase exploratória, caracterizada por descobrirmos o campo de pesquisa, por imergirmos na busca dos primeiros levantamentos de dados, ou seja, fazer o diagnóstico, planejar a definição dos instrumentos de pesquisa e a aplicação destes para a coleta das informações iniciais. Para tanto, realizamos a aplicação de questionário inicial e uma entrevista para melhor identificarmos as professoras colaboradoras da pesquisa, assim como melhor nos situarmos na escola pesquisada.

Outra atividade bastante intensa e rica em informações foi minha inserção na sala de aula para a observação das práticas pedagógicas das professoras colaboradoras, com o olhar direcionado para o trabalho com os textos nas duas turmas do Ciclo de Alfabetização. Todos esses dados sobre as concepções, práticas das colaboradoras da pesquisa e a vivência na escola campo foram dados coletados e muito significativos que subsidiaram o planejamento do processo de intervenção. A partir do que foi diagnosticado, buscamos superar os desafios para a aplicação do processo de formação, ou seja, a intervenção colaborativa.

Por tratar-se uma pesquisa-ação colaborativa que, conforme afirma Ibiapina (2008, p.11),

[...] O principal objetivo dos trabalhos produzidos nessa perspectiva é o de aprofundar a compreensão e interpretação da prática docente com a intenção de fortalecer, isto é, de dar mais poder (*empowerment*) para que esses profissionais possam se emancipar [...] coloca os professores no centro da investigação, não simplesmente como objetos de análises, mas como sujeitos cognoscentes, ativos; não somente como produtos da história educativa, mas também como seus agentes.

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa buscou sensibilizar as docentes para um processo de reflexão na prática e sobre a prática, conduzindo-as à ressignificação dos saberes construídos a partir do percurso formativo desenvolvido na intervenção.

Com a perspectiva de desenvolver uma pesquisa-ação colaborativa cheguei à escola em 21/02/2017. Fui me aconchegando, estabelecendo um diálogo cordial com as professoras e demais membros da comunidade escolar. Considero que foi muito construtivo! Ao adotarmos posturas de discrição, respeito e colaboração fomos conquistando credibilidade e estabelecendo uma relação de confiança mútua com a equipe gestora da escola e claro, com as professoras colaboradoras da pesquisa. Os laços estabelecidos são sementes plantadas não só para desenvolver essa investigação, mas também para que essa instituição escolar possa abrir as portas para outros/as pesquisadores/as da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), estreitando o diálogo entre a academia e a escola, entre a educação superior e a educação básica.

### **5.1 Quais sentidos são dados ao texto pelas professoras na ação de ensinar a linguagem escrita na escola *lócus* da pesquisa: o diagnóstico**

Nossa convivência na escola nos permitiu participar de várias atividades que compõem a rotina escolar: a hora da entrada, do lanche, da saída, atividades pedagógicas de rotina, passeio com os alunos ao SEBRAE, os ensaios de canções para a festa natalina, na ambientação e reconfiguração do pátio da Escola com a chegada da nova coordenadora pedagógica na escola, as rifas e brechós organizados com o objetivo de coletar recursos financeiros para a festa de formatura dos estudantes do 5º ano, na qual também estive presente, o bate-papo com as professoras no horário do lanche... foram vivências que fortaleceram as relações e facilitaram o desenvolvimento da pesquisa.

Essas interações fazem parte do ser investigador na perspectiva que nos colocamos, pois como apontam Bogdan e Biklen (1994, p. 128), “Ser-se investigador significa interiorizar-se o objectivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Conforme se vai investigando, participa-se com os sujeitos de diversas formas [...]”. O convívio nos trouxe a possibilidade de desenvolvermos a pesquisa com tranquilidade na escola, inclusive o processo

formativo colaborativo aplicado durante a intervenção, contribuindo para muitas reflexões das professoras colaboradoras sobre o fazer cotidiano da sala de aula, levando-as a refletirem sobre suas formas de planejar e sobre os conteúdos de Língua Portuguesa ensinados no ciclo de alfabetização, no que se refere ao texto como unidade básica do ensino da língua materna.

Situada na escola, na fase denominada de exploratória, buscamos descobrir o campo de pesquisa mais detalhadamente e realizar as primeiras coletas e levantamentos de dados sobre as docentes colaboradoras, a rotina escolar, a organização do tempo pedagógico, a identificação de documentos institucionais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e demais informações relevantes sobre a instituição e sua comunidade. Nesse período também foram realizadas as observações em sala de aula, entrevistas, aplicação de questionários e levantamentos sobre o histórico da escola.

Com os primeiros passos organizados, a partida já havia sido dada e a pesquisa estava em movimento, pois já estávamos mais familiarizadas com e na escola. Os documentos legais já haviam sido entregues ao gestor escolar: a Carta de Apresentação do PPGEEB/UFMA (ANEXO A), o projeto de pesquisa e a Autorização da Secretaria Municipal de Educação para entrada na Escola (ANEXO B) para o desenvolvimento da investigação. Faziam-se, então, necessários alguns procedimentos de continuidade do trabalho.

Nesse sentido, entendemos que o pesquisador ao desenvolver uma pesquisa-ação colaborativa deve ter clareza dos seus objetivos e compreender que imprevistos podem ocorrer no percurso, exigindo um replanejamento; esse aspecto é peculiar nesse tipo de pesquisa e o que estava programado pode ser revisto, reprogramado, ajustado, sem, contudo, perdermos a clareza e o rigor da pesquisa. Como afirma Thiollent (2011, p. 56): [...] Preferimos apresentar o ponto de partida e, o ponto de chegada, sabendo que, no intervalo, haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias[...].

Concordamos com Thiollent, pois durante o percurso tivemos que rever e replanejar nossos propósitos no que se refere às colaboradoras da pesquisa. Inicialmente, tínhamos como objetivo desenvolvê-la com as quatro professoras do turno matutino da escola que ministram aulas no 1º, 3º, 4º e 5º anos. Ocorre que ficamos impossibilitadas por dificuldades operacionais que nos defrontamos em uma das fases do trabalho. A equipe de coordenação da pesquisa em diálogo com a equipe escolar acordou que a investigação seria realizada com duas professoras apenas, sendo uma do 1º ano e a outra do 3º ano do Ciclo de Alfabetização.

Ressaltamos que inicialmente houve observação participante em todas as turmas totalizando 25 dias de participação em salas de aula nas turmas do matutino. Desse total, 16 foram nas turmas do 1º e 3º anos, conforme cronograma descrito no quadro abaixo:

ANOS	PROFESSORAS	DATAS	QUANTIDADE
1º ano	P1	24 e 31/08/2017 12/09/2017 08, 09, 17 e 19/01/2018 02/02/2018	08 dias de Observação
3º ano	P2	11 e 20/09/2017 06, 14, 19 e 20/12/2017 03 e 04/01/2018	08 dias de Observação

Quadro 4: Cronograma de Realização das Observações  
Fonte: Pesquisa Empírica

Essa imersão na sala de aula tinha como objetivo observar o lugar que o texto ocupa na prática pedagógica desenvolvida pelas professoras ao ministrar a disciplina de Língua Portuguesa/Alfabetização nas turmas do ciclo de alfabetização. Sim. Alfabetização, pois a compreendemos entrelaçada, imbricada com a língua materna, portanto, estreitamente vinculadas entre si. Afinal, alfabetizamos a partir da linguagem escrita e para o domínio e uso da mesma.

Nesta subseção, os dados serão trazidos à tona a partir de duas categorias de análise: a concepção do que é texto e de seu uso, e, de evidências de como o texto é trabalhado na prática real de sala de aula.

Dessa forma, inicialmente buscamos compreender as concepções que alimentam a prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa das professoras colaboradoras ao utilizarem o texto como unidade básica de ensino da língua materna na construção de uma alfabetização dialógica. Nesse sentido, realizamos levantamento de dados a partir de questionários, entrevistas semiestruturadas na busca de dados que nos possibilitasse penetrar no imaginário e crenças que alimentam a prática das docentes. O que será apontado a seguir.

#### 5.1.1 O que pensam as professoras colaboradoras sobre o texto e o uso deste para o ensino da Língua Portuguesa na alfabetização?

Nesta subseção nos dedicamos a fazer o levantamento das concepções, das crenças e pensamentos que permeiam e dão sustentação ao dia a dia da prática escolar das professoras colaboradoras da pesquisa ao alfabetizarem com o uso dos textos. Buscamos dados que demonstrassem no que acreditam, nas suas verdades, nas teorias, enquanto sustentação da prática ao desenvolverem o ensino da linguagem escrita.

A entrevista semiestruturada, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134), “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Para descrevermos as entrevistas e questionários, inicialmente apresentaremos as professoras colaboradoras da pesquisa. Ao utilizarmos (P1) estamos nos referindo à professora do 1º ano e (P2) utilizamos para a professora do 3º ano. As docentes são do gênero feminino, ambas estão incluídas na faixa etária entre 36 e 40 anos, possuem formação em Pedagogia, sendo que P1, além de pedagoga, também é graduada em Direito, desempenhando suas atividades jurídicas no turno vespertino na Secretaria de Educação do Município de São Luís. Possuem mais de dez anos de experiência como professoras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São servidoras com vínculo efetivo, ingressaram através de concurso público na rede municipal de educação de São Luís.

A professora P1, que trabalha com o 1º ano, está há dois anos trabalhando no ciclo de alfabetização e explicou que trabalha com essa faixa etária por opção, por achar interessante o processo de aprendizagem que se desenvolve nesta fase da aprendizagem da criança.

A professora P2, que ministra aulas no 3º ano, trabalha há cinco anos no ciclo de alfabetização e disse que não é uma escolha pessoal, depende da necessidade da escola.

Em nossas primeiras investidas na coleta de dados, utilizamos um questionário que, entre outras questões, perguntamos:

<b>Para você, o que é escrita e quais são as suas funções?</b>	
<b>P1</b>	É a representação da linguagem falada para exprimir as ideias humanas. Funções: Possibilidade de comunicação, organização da língua escrita e possibilidade de lazer.
<b>P2</b>	É uma forma de se comunicar, utilizando sinais gráficos para registrar suas ideias. Funções: comunicação, entretenimento, registros conhecimentos, organização etc.

As professoras reconhecem que a escrita é uma forma de se comunicar, de se expressar usando os sinais gráficos que são usados no ato de escrever. Quanto às funções, ambas concordam que a escrita serve como entretenimento, comunicação, registros, conhecimentos, mas não se remetem para a sua importância enquanto procedimento de ensino que deve ser aprendido na escola. Aprendido, não por meio de treino, mas levando em conta o uso social dos textos, logo, como unidade básica para o ensino da língua.

Na próxima questão fizemos a seguinte pergunta:

<b>Como você ensina seus alunos a escrever textos e em qual referencial teórico você se apoia para efetivar o trabalho?</b>	
<b>P1</b>	Entendo que se aprende escrever é escrevendo, por isso, mesmo com as crianças que não estão alfabetizadas, estimo que produzam textos individuais e em grupos. Concepção de ensino-aprendizagem construtivista.
<b>P2</b>	A partir do reconto, da história e do registro coletivo, destacando as estruturas necessárias de um texto. O referencial teórico é construtivista.

Ao responder essa questão, as professoras descrevem que ensinam as crianças a escrever textos. Portanto, acreditam que ao desenvolverem sua ação didática para o ensino da escrita no processo de alfabetização devem fazer uso dos textos e estimular as crianças a produzi-los usando a linguagem escrita. Portanto, ambas têm clareza sobre a importância do uso dos textos no desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita, apesar de durante as observações não ter presenciado tais atividades.

As professoras pontuaram em quais pressupostos teóricos sustentam sua prática para organizarem e desenvolverem o ensino da linguagem escrita: o pressuposto construtivista. Essa resposta demonstra como as professoras se sustentam em formações continuadas desenvolvidas na rede municipal de São Luís. Percebemos que o processo de formação não tem ultrapassado a estes pressupostos teóricos, embora existam muitos estudos e pesquisas sobre esse conjunto de conhecimentos, compreendemos que o percurso formativo desenvolvido na rede não conseguiu avançar para outros estudos sobre o processo de ensino com textos.

Outra questão feita para as professoras colaboradoras foi a que segue:

<b>Quais materiais teórico-práticos você consulta para orientar esse trabalho?</b>	
<b>P1</b>	Livros didáticos, referencial curricular nacional, material do PROFA.
<b>P2</b>	Livros didáticos, revistas, material do PROFA, material do PNAIC, material do NALF e outros.

Ao responderem sobre quais materiais didáticos utilizam para desenvolver o ensino da linguagem escrita na alfabetização, apesar de ressaltarem a importância do uso dos textos, elas destacam, inicialmente, o livro didático como fonte de consulta primeira. Em seguida, descrevem outros recursos como auxiliares na orientação do trabalho didático. Também não percebemos nas respostas das professoras a consulta a outras fontes e teóricos que contribuam para o enriquecimento das orientações para o desenvolvimento da alfabetização.

Outra forma de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, organizada para obter dados sobre as concepções das professoras sobre o uso do texto como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa ao alfabetizar as crianças do ciclo de alfabetização.

Abaixo fazemos as transcrições de algumas questões e suas respostas, seguidas das análises:

**Pesquisadora: Você acha essencial trabalhar com textos nas aulas de Língua Portuguesa? Por quê?**

**P1**—Primeiramente também é um prazer fazer parte desse trabalho, é um trabalho que a gente tá desde o começo, a gente participou dessa luta da Francisca todo dia, pra pesquisar e pra... é ... trazer também esse trabalho pra dentro da escola e com certeza nós nos sentimos participantes direta, bom! É, sim, essencial trabalhar com textos na sala, o momento que a gente vive hoje na sala de aula é um momento que a gente tem que ter atenção, tanto para a alfabetização quanto para o letramento, então entendendo que, o processo de aprendizagem não é unicamente de alfabetização, mas também de letramento, o trabalho com texto é essencial pra que consigamos alfabetizar as crianças de forma significativa fazendo com que elas sejam, acima de tudo, crianças letradas.

A professora (P1) considera essencial trabalhar com textos; considera que os dias atuais exigem não só a alfabetização, mas também o letramento, e que este não deve ser apenas de alfabetização, mas letrar também é necessário no sentido de que além de conhecer o alfabeto, o código linguístico é importante desenvolver outras habilidades que favoreçam a interação com diversos portadores de leitura e de escrita. Embora destaque que o letramento é necessário, é importante que se compreenda o que de fato esse termo significa, pois conforme Soares (2010, p.44), letramento quer dizer:

[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Enfim: o letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas práticas sociais de leitura e de escrita.

Portanto, o letramento é a habilidade do ser, do homem de interagir com a leitura e a escrita contidas nos diferentes portadores de texto.

A outra Professora responde para a mesma pergunta o que segue:

**P2** – Com certeza, tanto trabalhar na Língua Portuguesa, a parte gramatical como a de interpretação, como a de incentivo à leitura geralmente no início das minhas aulas eu começo muito com aquela leitura deleite eu mesmo fazendo a leitura, às vezes eu peço

um livro e naquele livro eu divido durante a semana, até pra causar aquela curiosidade nos alunos o trabalho de alfabetizar e letrar com o texto torna-se mais significativo porque o aluno consegue entender de onde é que tô tirando aquela palavra, em que contexto tá aquela palavra de onde veio aquele som porque que é aquela escrita além de posteriormente trabalhar com a questão da interpretação.

A professora considera o uso dos textos interessante para trabalhar interpretação e gramática, assim como destaca a leitura deleite no início das aulas para as crianças. Ao destacar o texto, ela enfatiza o uso das normas gramaticais e da interpretação, enfatizando o que para ela é o ensino da língua. Essas concepções que estão arraigadas no saber docente da professora, referentes ao aspecto normativo da gramática ao ensinar a linguagem, contribuem para que o texto seja colocado em segundo plano. Essa concepção manifesta-se fortemente no ensino da linguagem. Conforme Faraco e Castro (1999, p. 1):

[...] as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear do estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com ensino de gramática[...].

Acreditamos que a professora, ao enfatizar relacionar o texto com a gramática, demonstra que o ensino, a partir do uso dos textos, não é o seu foco principal, nem está em seu planejamento utilizá-lo como ponto de partida e de chegada para o ensino da língua materna.

Outra questão feita para P1 em relação à resposta da primeira pergunta foi: “E esse letramento, a senhora acha que ele passa exatamente por quais procedimentos metodológicos?”.

**P1** – Nós temos que inserir a criança fazendo com que ela entenda o papel social da leitura e da escrita e para que elas entendam o papel social é indispensável termos que trabalhar com os textos e aí com textos dos mais diversos tipos, textos poéticos, cantigas de roda, também textos instrucionais, jornal para que eles possam entender o uso social da leitura e da escrita.

A professora reforça o uso dos textos como essencial, como condição necessária na formação do homem letrado, mas não explicou os procedimentos que utiliza para usá-lo em sala de aula no processo de alfabetização.

E continuamos com as questões, dessa vez foi a que segue:

**Pesquisadora – Com quais textos você trabalha em sala de aula?**

**P1** – Como eu já falei anteriormente, levando em consideração aqueles textos que podem ser trabalhados dentro da faixa etária é nos apresentamos quais são? Cantigas de roda, poesia ditado popular, textos e aí textos também de portadores como revistas em geral, jornal textos instrucionais também, como instruções de jogos, bulas, receitas são textos que são trabalhados como eu já falei, textos que sejam compatíveis com a faixa etária todos eles após, nós termos essa certeza de que é um texto que está de acordo com a faixa etária ele é trazido pra sala de aula.

A professora cita vários textos, mas não contempla em sua citação textos reais, da vivência do cotidiano da escola, da família, do bairro, dos acontecimentos que estão presentes

em sua vida ou na sala de aula. Não acredita que os fatos do cotidiano gerem produções de escrita.

A partir daqui colocaremos algumas questões e respostas das professoras individualmente e as comentaremos, pois nosso propósito aqui é revelar as concepções sobre o trabalho com os textos das colaboradoras.

**Pesquisadora - Dos estudos que vocês têm feito, assim você tem visto algum teórico que ressalta que estuda o texto que dá essa importância para o estudo do trabalho pedagógico com textos que dá ou trabalha algum teórico ou nas formações já estudou algum teórico que indica o uso do texto na sala de aula? Qual?**

P1 – De acordo com a linha metodológica adotada pelo município de São Luís que é a inclusão do texto em sala de aula e dos ensinamentos que temos na jornada pedagógica nós incluímos sempre as orientações de Emília Ferreiro.

Como já descrito anteriormente, nós apenas estamos reforçando que a professora (P1) tem fortemente o construtivismo como representação teórica na pesquisadora argentina Emília Ferreiro, como a referência teórica que subsidia sua concepção de trabalho ao desenvolver o processo de alfabetização com as crianças, destacando também que esta é uma linha metodológica da Secretaria Municipal de São Luís que por muitos anos desenvolveu formação continuada para os docentes alimentada pelo Construtivismo.

Entendemos o posicionamento teórico que a professora sustenta e reconhecemos que os processos formativos realizados não conseguiram avançar para a construção de outras concepções.

Seguiremos com a entrevista, descrevendo as respostas de (P2) com as mesmas questões feitas à professora anterior, sendo que, com esta docente ampliamos o número de questões.

**Pesquisadora – Por que estes textos são selecionados por você para serem usados em sala de aula?**

P2– É, como eu já falei anteriormente, eu sempre início a aula com um texto para deleite. Nesse momento eu trago pra sala de aula oportunidade dos alunos conhecerem outros tipos de textos eu já trouxe bula de remédios, receitas, contos, música até para eles começarem a perceber que o texto não é só aquela história. **Muitos deles entram no 3º ano, achando que uma receita, por exemplo, não pode ser um tipo de texto, que uma carta não pode ser um tipo de texto**, então além dos textos, digamos mais convencionais de história de contos, eu trago esses outros tipos de textos e também trago textos quando a gente vai falar de algum evento comemorativo. Por que que o dia 08 de março é o dia da mulher, por que que como é que se deu a Fundação de São Luís por que que tem o dia do índio? Então **sempre essas datas comemorativas a gente trabalha é trazendo algum texto explicando o motivo daquela data comemorativa.**

Da resposta da professora, destacamos duas falas bastantes reveladoras: a primeira é de que vários/as alunos/as que já estão no 3º ano acham que uma receita ou uma carta, por exemplo, não são textos, caracterizando assim sua baixa convivência, portanto, falta de

familiaridade com esses tipos de escritos, ou seja, pouco foi trabalhado na escola. A segunda é o destaque de que em datas comemorativas é que se traz o texto para a escola para ser feita uma leitura. Muito louvável o esforço, mas o que defendemos é que o texto esteja presente na escola todos os dias, seja em situação de leitura ou de escrita.

**Pesquisadora – A senhora traz esses textos, né, esses textos que a senhora trabalha a senhora escolhe de acordo com essas datas comemorativas, como a senhora falou ou em algumas situações a senhora traz outros que não sejam de datas comemorativas?**

**P2– Olha, geralmente é, eu não trago outros,** ah, a não ser, quando eu consigo perceber alguma intencionalidade né, de repente, eu estou ministrando uma aula de ciências e aí eu posso trazer outro texto com a intencionalidade nessa aula, **mas geralmente eu uso todo dia, o texto para deleite** e se houver a necessidade de trazer dentro do que é trabalhado em sala de aula, um outro texto, aí é que eu trago.

Nessa resposta, a professora reafirma que geralmente não traz textos para a escola, mas que geralmente os usa. De fato, um recurso muito usado na escola é o livro didático, as vezes o único que o professor sustenta-se para ministrar sua aula. Quando ela diz que usa todo dia para a leitura deleite, certamente não coloca as crianças em situação de escrita, confrontando-as com o texto, ou seja, sendo seu modelo de escritor, escriba, secretária.

**Pesquisadora – E essa leitura para deleite você consegue levar para o trabalho da escrita da produção de textos?**

**P2 – Não, essa daí não, essa daí realmente é só aquela leitura para estimular dá prazer se deliciar** com aquele momento né pra tentar fazer com que eles percebam a leitura como algo prazeroso, geralmente a produção textual, **eu procuro fazer com os textos trabalhados no livro didático,** os textos trabalhados nas datas comemorativas e porventura, algum texto que eu traga extra para exemplificar ou aprofundar algum assunto trabalhado em sala de aula.

Nesta pergunta, a resposta da professora destaca que a produção textual não é realizada a partir da leitura deleite. Essa atividade, para a professora, não tem esse objetivo. Não há a crença de que as leituras geram produção de textos. A professora também enfatizou que faz atividades com textos do livro didático. Mais uma vez fica demonstrado que o texto não ocupa lugar de destaque nos conteúdos que são trabalhados na sala de aula.

A professora acredita que com a leitura deleite o aluno se delicia, é um prazer, mesmo que ele não manuseie o livro que ela está lendo, e que essa atividade não ajude o aluno a ler.

**Pesquisadora – Professora nesse trabalho com textos a senhora reconhece algum teórico, ou trabalha algum teórico ou já nas formações estudou algum teórico que indica o uso do texto na sala de aula? Qual?**

**P2–Olha assim o texto de forma específica,** eu não me recordo de nenhum teórico, como eu trabalho nos anos iniciais, a gente trabalha muito naquela perspectiva da alfabetização, então os textos que a gente trabalha em sala de aula principalmente esses dois anos que eu estou no terceiro ano, a gente trabalha muito na perspectiva do letramento e um autor que eu acabo me baseando muito né, é na Emília Ferreiro que **trabalha essa questão do texto então é mais no sentido de alfabetizar.**

A professora colaboradora destacou Emília Ferreiro como a sua referência teórica, justificando que ela trabalha orientando o texto para alfabetizar, o que é um pouco confuso. Pois, embora as pesquisas de Emília Ferreiro tenham trazido valiosas contribuições para o ensino da escrita, ela trabalha com os níveis de escrita.

Para que o trabalho alcance os objetivos desejados, nossa pesquisa está planejada em várias fases. A partir da intervenção, que se desenvolverá através da análise da concepção teórica que sustenta a prática pedagógica das professoras no trabalho com textos, e a partir desse diagnóstico devemos intervir por meio de formação continuada em serviço, o que definirá os conteúdos de estudo com as professoras. Através da pesquisa colaborativa serão planejadas sequências didáticas do trabalho com textos que deverão ser observadas em um processo de avaliação que nos indicará em quais aspectos avançamos, em quais precisamos reformular e aperfeiçoar. Portanto, estaremos utilizando o tripé ação-reflexão-ação.

Nosso propósito é traçar um percurso formativo que seja capaz de instrumentalizar as professoras para uma ressignificação de suas práticas na formação de crianças leitoras e produtoras de texto.

### 5.1.2 O uso dos textos nas salas de aula da Escola Pesquisada

Observar é examinar, olhar de forma minuciosa, detalhada para um contexto amplo ou parte desse contexto; é um instrumento de coleta de dados indispensável na pesquisa social. Richardson (2008, p. 259) comentou que:

[...] a observação não é apenas uma das atividades mais difusas na vida diária; é também um instrumento básico da pesquisa científica. A observação torna-se uma técnica científica à medida que serve a um objetivo formulado de pesquisa, é sistematicamente planejada, sistematicamente registrada, e ligada a proposições mais gerais e, em vez de ser apresentada como um conjunto de curiosidades interessantes, é submetida a verificações e controle de validade de precisões.

De acordo com o mesmo autor, há três tipos de observação: observação não participante, observação assistemática X observação sistemática e observação participante. O tipo de observação utilizada na pesquisa foi a participante, caracterizada como aquela em que o pesquisador não é apenas um espectador inerte, estático, alheio aos fatos; ele se coloca em condição de igualdade diante dos demais sujeitos que fazem parte da pesquisa. Macedo (2006, p. 98) afirma que “é na observação participante (OP) da pesquisa-ação que se transforma também num processo orgânico cujos protagonistas são os pesquisadores e a população interessada na mudança”.

Ao adentrarmos nesse lugar especial, que é a sala de aula, para observar a prática docente, considero estarmos penetrando em um lugar exclusivo, de privacidade de atuação das

professoras, na intimidade pedagógica, na familiaridade existente nos diálogos, de interação e construção do conhecimento materializado nas relações interativas estabelecidas no processo de ensino. Como afirma Campos (2007, p.40), “a sala de aula é o território em que se demarca o campo privilegiado da prática docente. É a referência física ou propriamente a área física e situacional do exercício profissional do professor na sua atividade clássica do ensino: a aula”.

A sala de aula é lugar onde pulsa a vida, saberes, sentimentos, emoções, convivências, aprendizagens, diversas descobertas: no desenho, na alegria de escrever, de ler, na capacidade de articular as ideias, de produzir um texto, na tagarelice das crianças; é também espaço de dilemas, tensões e contradições. É onde estamos!

Sinceramente, apesar de ser professora, de me sentir situada no campo, de já existir uma relação de confiança entre a pesquisadora e as colaboradoras da pesquisa, no primeiro dia dessa atividade me senti um pouco desconfortável, meio que invasora.

Sentei nas últimas carteiras, peguei meio que sem graça meu diário de bordo e relutei em abri-lo de imediato. Nesse sentido, concordamos com Graue e Walsh (2003, p.134) ao afirmarem que:

[...] uma das primeiras coisas a fazer em qualquer local é explorar e descobrir o que pode ser visto de vários pontos privilegiados. Estes pontos privilegiados não são só físicos, são também os papéis que assumimos [...]. Os humanos são criaturas de hábitos. Ir para um local que nos é estranho com todos os ajustes necessários que isso implica torna muito atractivo qualquer tipo de rotina com que se depare. Encontrar um lugar que proporcione algum conforto e, possivelmente, alguma identidade – um canto da sala de aula ou um assento no autocarro pode ajudar a ultrapassar a fase inicial de estranhamento, mas a observação completa exige que nos movimentemos.

Nosso objetivo era visualizar no movimento da rotina da sala de aula mais especificamente, como as professoras utilizavam o texto como unidade básica de ensino, quais posicionamentos teórico-metodológicos sustentavam as práticas das professoras no ensino da Língua Portuguesa/Alfabetização.

Inicialmente, fiquei a contemplar a rotina da sala de aula, aguardando o desenrolar dessas atividades para visualizar o momento em que o texto apareceria como conteúdo articulador desencadeador da língua-mãe, pois de acordo com Bittencourt *et. al.* (2015, p.45), “Para que a criança desenvolva a competência no uso da língua materna em práticas sociais desde a escolarização inicial, é importante que seja desenvolvido de modo intencional e sistemático na escola o trabalho com os gêneros”.

As observações da rotina da sala de aula resultaram em registros, dados, que após análise, nos conduziram a várias constatações sobre as práticas de ensino desenvolvidas pelas professoras colaboradoras; tentaremos descrever mais precisamente aquelas características concernentes ao nosso objeto de estudo.

A rotina escolar está presente no fazer do professorado e o que caracteriza esses momentos é o próprio tempo escolar: hora da chegada, do recreio e da saída. Portanto, sempre traz uma sequência de atividades que são planejadas para serem desenvolvidas durante o período em que os/as alunos/as estão na escola. Além de demonstrar, revelar, retratar, concepções do trabalho docente.

A nossa busca em observar a sala de aula teve como objetivo compreender de que forma o texto estava sendo utilizado na prática pedagógica das professoras, pois nos procedimentos metodológicos desenvolvidos durante a rotina diária do trabalho das docentes foi possível diagnosticar qual o lugar e como o texto é utilizado enquanto unidade básica para o ensino da língua materna.

Os dados coletados e analisados a partir das observações permitiram vislumbrar, na rotina diária das docentes, as atividades de leitura e escrita desenvolvidas cotidianamente, as quais estão sistematizadas no quadro abaixo:

ROTINA	ATIVIDADES
<p><b>ACOLHIDA: cada professora faz com sua turma</b></p>	<p>LEITURA e ESCRITA: escrita do cabeçalho, da rotina do dia no quadro: canção de bom dia, oração, leitura dos cartazes de rotina: calendário, quantos somos e das demais atividades do dia, leitura para deleite.</p>
<p><b>SITUAÇÕES DE LEITURA E ESCRITA / TEXTO: cada professora com sua turma</b></p>	<p>LEITURA: as leituras são feitas pelas professoras seja de uma história infantil ou de contos, textos xerocopiados e textos do livro didático, caderno de leitura organizado pela professora com textos copiados e colados (1º ano).</p> <p>ESCRITA: são atividades retiradas do quadro: cópia do cabeçalho, listas de palavras, respostas das atividades, exercícios de interpretação, gramática, cópia das tarefas de casa do livro didático.</p> <p>A produção escrita de textos planejada, organizada não foi visualizada.</p>

<p align="center"><b>RECREIO: coletivo</b></p>	<p>O RECREIO: o lanche é oferecido pela escola servido no refeitório organizado com as mesas para que as crianças possam lanche.</p> <p>RECREIO SISTEMÁTICO: Em 2017 acontecia livremente; em 2018 ele acontece de forma dirigida com jogos e brincadeiras é acompanhado pelo apoio da escola.</p>
<p align="center"><b>SITUAÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL COM AS DEMAIS ÁREAS DO CONHECIMENTO INCLUEM O TEXTO?</b></p>	<p>ESCRITA E LEITURA: outras áreas do conhecimento Ciências, História, Geografia e Matemática são trabalhadas na rotina da escola com o uso do livro didático; a professora lê e explica para responder às tarefas existentes nos exercícios do livro ou em cópias organizadas com esse objetivo.</p>
<p align="center"><b>TAREFA DE CASA</b></p>	<p>ESCRITA: as crianças copiam no caderno, a professora escreve para quem ainda não transcreve do quadro (1º ano).</p>

Quadro 5: A Rotina Diária da Escola  
Fonte: Pesquisa Empírica

A observação em sala de aula, os registros do diário de bordo sobre a rotina da sala de aula com ênfase no uso do texto como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa/Alfabetização revelam a concepção das docentes e como elas utilizam os textos nas práticas pedagógicas.

As práticas docentes reveladas no fazer das professoras constituem o conjunto de saberes e crenças pedagógicas que compõem as subjetividades dessas profissionais, como nos afirma Tardif (2014, p. 230):

[...] Para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário considerar a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta [...].

A observação nos revelou uma crença materializada na prática das professoras de que as crianças aprendem a ler e a escrever a partir da repetição e da memorização das letras, da soletração das sílabas, formação de palavras, da escrita de cópias retiradas do quadro ou do livro didático. Embora o texto chegue à sala de aula, ele não é utilizado como conteúdo de ensino, como unidade básica para o ensino da Língua Portuguesa. A tradição dos métodos que se impõe ao longo da história está presente no ato de ensinar a leitura e a escrita para as crianças. Essa forma de ensinar é histórica e alicerça a ação didática de muitos/as professores/as, como afirmam Gontijo e Schwartz (2015, p. 42):

[...] observando atentamente os métodos de ensino concretizados nos livros e cartilhas utilizados, principalmente, para ensinar a linguagem escrita na fase inicial de escolarização percebemos que, ao longo da história, o ensino tem se baseado na repetição e na memorização de unidades abstraídas da linguagem, como forma de imposição de saberes construídos a partir da separação entre o mundo da vida e o mundo da cultura [...].

No quadro a seguir apresentamos uma síntese dos achados nas observações, pois compreendemos que essa forma de organização dos dados facilita uma visualização de forma mais rápida e sistemática.

<b>PROFESSORAS</b>	<b>SENTIDOS DADO AO TEXTO NA AÇÃO DE ALFABETIZAR</b>
<p><b>P1</b> <b>1º ANO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leitura deleite: a professora lê para os/as alunos/as para que apenas ouçam. Até faz perguntas depois, mas é só naquele momento e a leitura se encerra;</li> <li>– Alfabetizar é: memorizar as letras, sílabas, formar palavras mecanicamente sem um contexto textual;</li> <li>– Escrever é tirar do quadro cópias para o caderno, copiar do/no livro copiar no caderno;</li> <li>– O texto até vai para a sala de aula, mas são descontextualizados do cotidiano do/a aluno/a, sem sentido, sem o entendimento do que escrevo, porque escrevo e para quem escrevo;</li> <li>– Uma preparação para desenvolver a escrita;</li> <li>– O desenvolvimento da escrita e da alfabetização está alicerçado na concepção dos métodos de alfabetização e na forma como a professora foi alfabetizada;</li> <li>– Apesar de evidenciar a importância do texto as atividades do ensino de Língua Portuguesa/Alfabetização não partem do texto como unidade básica para a construção da escrita;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Consideram a escrita como treino, ato meramente técnico, que exige exercício motor.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>P2</b> <b>3º ANO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leitura deleite. A própria professora lê para os alunos;</li> <li>– A professora diz que trabalha com os textos, mas centraliza as aulas de Língua Portuguesa no ensino da Gramática normativa.</li> <li>– A prioridade é o livro didático e o seu conjunto de conteúdos com foco na Gramática normativa;</li> <li>– A docente realiza a leitura, mas é necessário que utilize as estratégias de leitura que favorecem este ensino e que sejam atos planejados, que contemplem outros gêneros textuais, não somente os que estão no livro didático, mas textos reais da cultura vivida pelas crianças;</li> <li>– A organização do trabalho didático não prioriza o estudo do texto, ou a produção escrita dos mesmos nem as atividades de reflexão sobre a língua;</li> <li>– O trabalho de produção textual, que contribui no desenvolvimento da escrita, da construção das ideias, é usado como procedimento de ensino-aprendizagem esporadicamente quando sobra tempo, ou seja, ele não é priorizado!</li> <li>– Embora digam que acreditam no trabalho com textos, na prática pedagógica não os utilizam com frequência, ou seja, a produção textual não faz parte dos conteúdos que são trabalhados na rotina escolar, comprometendo significativamente a formação de crianças produtoras de texto.</li> </ul>

Quadro 6: Os sentidos dados ao texto pelas professoras colaboradoras para ensinar a linguagem escrita às crianças  
Fonte: Pesquisa Empírica

Como explicitado no quadro acima, as professoras fazem a leitura para deleite, leem contos clássicos como A Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho ou outras histórias infantis, mas apenas para deleite sem as inferências necessárias, o levantamento de hipóteses e o contato da criança com o texto impresso, isso confirma a concepção de leitura revelada em suas práticas, o que entendem sobre o que é ler e como a ensinam em sala de aula.

Essas formas de entendimento comprometem a apropriação não só da leitura, como também da escrita, pois, como afirma Solé (1998, p. 64), “Nas primeiras etapas de aprendizagem leitura e escrita se apoiam mutuamente”. É necessário que as docentes organizem boas situações de leitura, porque não ensinamos a ler por um processo de inculcação, ou

digerindo as partes mais difíceis. Para que as professoras ajudem seus alunos a ler, devem adotar outras formas de atuação nas suas posturas didáticas com as crianças.

Para ajudá-las é necessário que, como nos orienta Jolibert (1994, p. 14),

[...] A “parte ajudante do professor” não desaparece, longe disso, mas sua natureza é outra: - fazer com que a vida da aula proporcione às crianças situações de leitura simultaneamente efetivas e muito diversificadas; - ajudar as crianças a “interrogarem o escrito.” a procura de sentido, hipóteses a partir de indícios e verificação;- ajuda-las a utilizar os instrumentos (os fichários, entre outros) progressivamente elaborados pela turma; - ajudá-las a elucidar suas próprias estratégias de leitura (como fazem).

Urge a necessidade de que as ações didáticas com a leitura sejam frequentes, sejam intensas, que a escola busque não só na sala de aula, mas também em seus corredores, em seus pátios, que a escola seja um espaço de leitura e escrita permanente, pois no mundo real também vivemos cercado de leituras, de textos escritos. Nós, professores/as, devemos ensinar nossos/as alunos/as a perceberem que a leitura e a escrita estão em todos os lugares, em toda parte, ler em função da vida: na escola, na rua, nas diferentes situações. Nesse sentido, nós também devemos mudar nossas concepções sobre leitura e como ensiná-la.

A observação da rotina escolar nos revelou dados que carecem de análise pela forma como o ensino da escrita é concebido e desenvolvido pelas professoras. Reconhecemos que o ato de escrever é uma atividade complexa, mas a escola tem dificultado a sua aprendizagem, pois tem se limitado a reduzir o ensino da escrita a cópias de letras, sílabas que devem ser aprendidas, memorizadas para formar palavras e frases, para só depois partir-se para a escritura de um texto.

As tarefas de escrita mais utilizadas na escola restringem-se a cópias. As crianças copiam cabeçalhos, letras, palavras soltas, exercícios copiados no quadro, copiam agendas, copiam respostas para os exercícios propostos no livro didático, copiam listas. Elas se tornam meras copistas, em um esforço mecânico, sem sentido, pois as crianças não interagem com o texto, não fazem as reflexões sobre a língua.

A partir daqui apresentaremos cenas vivenciadas em sala de aula, que revelam as objetivações e concepções que alicerçam as ações didáticas das professoras para o trabalho com a linguagem escrita.

Convém lembrar que por questões de ética as professoras colaboradoras serão aqui denominadas de P1 e P2, e a opção em trazer esses dados materializados em cenas se deu em virtude de ilustrar de forma mais viva as ações didáticas em análise.

Traremos a seguir aspectos didáticos da prática de P1.

**CENA 1 – 12/09/2017–P1[...]** com as crianças organizadas em círculo a professora começa a atividade de escrita no quadro colocando a rotina do dia [...] ela entrega o caderno de leitura para as crianças e pede que abram e cola o texto de Cecília Meireles.

*A Flor Amarela*

*Olha a janela da  
Bela Arabela  
Que flor é aquela  
Que Arabela molha  
É uma flor amarela*

A professora selecionou um texto literário de uma grande escritora brasileira. A leitura é feita pela professora posicionada na frente do círculo. Ela pede para as crianças passarem o dedinho sobre os versos do texto. Ela vai a algumas mesas mostrando qual linha está sendo lida. Em seguida, ela utilizou o alfabeto móvel para formar a palavra janela. Ela tirava uma a uma e perguntava que letra era essa? Em seguida, para fazer o diagnóstico da escrita das crianças com o objetivo de identificar o nível de hipótese da escrita que estas se encontram, ela utilizou uma lista de palavras do mesmo campo semântico, selecionou nome de frutas para compor a lista. As crianças vão até à mesa e lá escrevem individualmente junto à mesa da professora. No livro didático das crianças foi trabalhada uma tirinha da Mafalda para identificar a letra e as demais vogais.

Apesar da beleza do texto literário, a professora não explorou de forma mais intensa a interação, a leitura, o diálogo, não questionou o texto, estimulando a troca entre ela e as crianças, não fez perguntas que proporcionassem a relação entre a linguagem poética e o cotidiano, não explorou o poético que a linguagem literária ofereceu a partir do poema. Perguntas como: alguém conhece alguma flor amarela? Quem já deu ou ganhou uma flor? Em quais situações recebemos ou oferecemos flores? Estimular as crianças a falar das janelas que conhecem, o que olham da janela da sua casa? Qual janela gostariam de ter? Não houve atividade que privilegiasse o sentido do texto, a construção da escrita. Nesse sentido, Jolibert et. al. (2006, p. 180) nos orienta sobre a leitura afirmando que:

A leitura é concebida como uma busca, desde o começo, do significado de um texto, em função dos interesses e das necessidades do leitor que se utiliza de várias categorias de informação (não apenas das letras) e de diversas estratégias. Então aprender a ler, é desde o início, aprender a procurar o significado nos textos completos encontrados em textos reais de uso e desejo, isto é, ter necessidade de elaborar o seu sentido.

Trabalhar com textos poéticos, literários relacionando – os com o cotidiano contribui significado e sentido para as crianças contribui para a compreensão e entendimento de que, o que escrevemos está presente na vida diária, revelando assim a importância da escrita

e sua relação, sua presença com o mundo real e que temos a necessidade do seu uso na vida no dia a dia, pois a escrita está em todos os lugares.

Na cena seguinte está descrita mais um retrato da sala de aula de P1.

**CENA 2 – 08/01/2018– P1** –A professora organiza as crianças em círculo, escreve o cabeçalho no quadro seguido da escrita da pauta da rotina do dia. Em seguida, ela fez a leitura para as crianças: [...] Ela entregou o texto do pirulito que já havia sido trabalhado anteriormente e explicou que os textos de cantigas de roda são organizados em versos e estrofes. Cada criança acompanhava em sua mesa cada verso das estrofes. Ela mostrava nas mesas os versos que estavam sendo cantados com o dedinho passando sobre os versos. Em seguida, eles cantaram as estrofes por duas vezes e ela fez a interpretação. Falou do gostar, do namoro, que eles ainda são pequenos que a gente acha bonito, mas só se namora quando está maior, depois perguntas às crianças, qual o nome de cada linha? Do conjunto de versos? [...]

*Rotina do Dia*

*Bom dia!*

*1 ajudante*

*2 leitura: Pirulito que bate bate!*

*3 atividade na folha*

*4 atividade de arte*

*5 atividade com numerais*

Após essa atividade, ela foi para a rotina acima que estava escrita no quadro e foi contando com as crianças o que já haviam feito, perguntou qual a próxima tarefa? Atividade na folha. Então ela entregou as atividades às crianças. Eram dois tipos de tarefas diferentes. Ela me chamou e me mostrou as atividades. A professora ia até às mesas explicando de mesa em mesa, orientando. Ela sentou perto dos/das alunos/as e foi lendo cada palavra com eles, a tarefa proposta, terminado a explicação do primeiro grupo ela foi para o segundo grupo ler junto com eles as atividades que estavam organizadas na folha. A tarefa foi organizada com os versos escritos de todas as palavras juntas (segmentadas). Em seguida, eles escreviam o mesmo texto juntos, agora tinham que escrever o texto com as palavras separadas. A outra atividade foi para levantamento da hipótese alfabética com letras, sílabas e palavras algumas crianças se concentram e outras ficam agitando enquanto a professora fica com os demais grupos, já que ela estava dando assistência aos grupos. Concluída essa etapa, a professora distribuiu os cadernos e pediu que eles escrevessem o cabeçalho do quadro no caderno. A professora escreveu em letra de forma e foi colando as tarefas de casa no caderno onde o cabeçalho estava sendo feito, enquanto eles escreviam ela colava as atividades no caderno.

Olhem para o quadro, guardem a atividade debaixo da mesa. A professora pediu que abrissem o caderno onde havia colado a tarefa de casa e começou a ler explicando-a!

As cenas e descrições do cotidiano da sala de aula revelam que os procedimentos de leitura são feitos pela professora sem o viés interativo do leitor com o texto, não há uma preocupação em colocar as crianças em confronto com o texto, pois acreditam que as crianças não leem porque ainda não conhecem o alfabeto. Considerando que a leitura é procedimento

indispensável à compreensão da linguagem escrita, conforme nos afirma Solé sobre a leitura (1998, p. 22):

É um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura[...]. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler um jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.

Corroborando com essa mesma linha de pensamento sobre a interação do leitor com o texto, Marcushi (2011, p. 20) afirma:

Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas. Bakhtin ia na mente falando, toda manifestação linguística se dá como discurso, isto é, uma totalidade viva e concreta da língua e não como uma abstração [...]. O enunciado ou discurso não é um ato isolado e solitário, nem na oralidade, nem na escrita[...].

Os autores confirmam a importância do uso do texto com as mais diferentes finalidades e que estes estão presentes no nosso dia a dia, vivos e possibilitando nossos diálogos concretamente, portanto a escola não deve privar, limitar, minimizar essa ação didática tão importante para a aquisição das habilidades não só de leitura, mas também da escrita.

As professoras colaboradoras têm se esforçado para desenvolver o aprendizado desse conteúdo na escola, entretanto, as crianças apenas ouvem a leitura que é feita pelo adulto, este é um procedimento de rotina que precisa ser reconfigurado. É necessário que possibilitemos às crianças um contato sistemático, mas intenso de situações de leitura em que possam manusear os portadores do escrito, promover rodas de leitura semanalmente, na sala de aula, no pátio da escola, na praça em frente à escola, realizar projetos com esse objetivo, fazer sessões de leitura conjunta com a família, intercâmbio entre as turmas. Evidentemente não é só o local e a frequência; é necessário qualificá-la, tornar não só prazerosa, mas eficiente no sentido de fazer o aluno aprender a ler, no sentido amplo do termo, indo além da decifração dos códigos. Ler corretamente e compreender o que leu.

Ao situar-me na sala de aula do 3º ano para desenvolver o processo de observação, busquei mergulhar na busca de dados sobre as atividades com o texto desenvolvidas pela professora colaboradora. Como ela o utiliza enquanto unidade básica para o ensino da Língua Portuguesa na alfabetização. Embora seja difícil em uma situação de observadora de uma sala de aula e na condição de pesquisadora, me concentrar apenas nesse aspecto, busquei manter o foco nos conteúdos referentes ao objeto de estudo, portanto, nos propósitos da pesquisa.

As cenas a seguir demonstram as consolidações das crenças, estratégias, saberes e teorias que sustentam o fazer didático da professora colaboradora P2 (3ºano), sua relação com o uso do texto em sala de aula e suas concepções teóricas sobre a utilização dos textos, assim como o tratamento didático que é dado por ela ao utilizá-lo como unidade básica de ensino da língua materna.

**CENA 1- 20/09/2017 – P2[...]** A professora iniciou a manhã copiando o cabeçalho e a rotina no quadro que ficou assim organizada: calendário, leitura diária, correção, Português, lanche, Matemática, agenda, saída. Em seguida, ela fez a leitura para deleite: uma história infantil de título *As Princesas Dançarinas*, correção da tarefa de casa no livro didático, com as respostas sendo corrigidas no próprio livro a professora foi até a mesa dos/as alunos/as e corrigiu. Na sequência, ela trabalhou no livro de Português, uma história em quadrinho explicou para as crianças o que significava os balões de fala e de pensamento e as crianças fizeram a criação do texto nos balões em seus livros. Os personagens da historinha eram Snoopy e Charlie Brown.[...]

Nessa cena destacamos que a rotina de apresentar aos/as alunos/as o que farão durante a manhã é uma prática que as professoras pesquisadoras acreditam ajudar a sistematizar as tarefas. Animou-me também, pois na rotina tinha Língua Portuguesa. A leitura para deleite foi feita pela professora sem referência ao nome do autor, sem a estratégia de antecipação. Ela poderia ter perguntado o que sugere o título, as gravuras da capa, o que eles acham que o autor vai narrar na história, o que será que iria acontecer. Smith (1999, p. 107) nos lembra que “a leitura é fazer perguntas ao texto escrito”. Portanto, dependendo das finalidades, é uma elaboração dinâmica de significados feita pelo/a leitor/a a partir de vários indícios, conforme o que está buscando no texto. Jolibert (1994, p. 149) nos indica que “[...] são as crianças que questionam um texto para extrair seu sentido – que aprendem a questioná-lo com a ajuda do seu professor [...]”.

As crianças aprendem a ler lendo. Não se aprende primeiro para ler depois, como nos aponta Jolibert (1994, p. 14):

É lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para ler depois: não é legítimo instaurar uma defasagem, nem no tempo, nem na natureza da atividade, entre “aprender a ler” e “ler”. Colocada numa situação de vida real em que precisa ler um texto, ou seja, construir seu significado (para sua informação ou prazer), cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa. Não se ensina uma criança a ler: é ela que se ensina a ler com a nossa ajuda (e a de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrados).

**CENA 02 - 06/12/2017 - P2**[...] a manhã teve início no pátio com todas as turmas. Era momento de ensaio para a apresentação da cantata natalina. De volta para a sala, a professora copiou o cabeçalho no quadro branco e deu comando para os/as alunos/as colocarem o caderno embaixo da carteira e pediu para as crianças dizerem o que foi estudado na última aula em relação a duas consoantes quando estão juntas, que eles também tinham visto no 2º ano. Alguns responderam que era encontro vocálico e outras, consonantal. Ela escreveu no quadro a definição de encontro consonantal: É o encontro de duas ou mais consoantes na mesma palavra. Escreveu as palavras: passado, carro, chave, farinha, telha, e perguntou o que as crianças lembravam. Eles não lembravam e a professora disse que era dígrafo. Foi mostrando cada palavra os sons das palavras explicando que em algumas havia mais grafemas do que fonemas. Usou a palavra CHAVE para explicar que o CH tem som de X um único som, mas que precisa de duas letras. Lembrou aos estudantes que eles já tinham visto esse conteúdo no 2º ano... todas as palavras. Ela foi escrevendo: rr, ss, ch, nh, gu então ela escreveu no quadro também o conceito de dígrafo e as crianças foram comandadas a escrever no caderno a definição e os dígrafos: RR, SS, CH, NH LH, GU E QU. A professora começou a fazer a tarefa de casa no quadro: E todos começaram a copiar no caderno o exercício abaixo:

**1º Destaque os dígrafos nas palavras abaixo:**

CHUVA, OLHO, SONHO, CIGARRA, GIRASSOL, CHAPÉU, VIZINHO, ABELHA, NINHO, GUERRA, TRANQUILO, CACHORRO, MILHO, FOGUETE, GUITARRA, ASSOPIO, CORRIDA, CHURRASCO, MOLEQUE. Eles não fizeram agenda, pois a professora disse que já sabiam que essa era a tarefa de casa. Em seguida, as crianças saíram sem visualizarmos a produção escrita de textos.

A cena acima está um tanto longa, mas foi proposital! Além de confirmar a fragilidade do ensino da escrita a partir de textos na escola, deve nos conduzir a uma reflexão de resignificação da prática de superarmos o uso exclusivo do livro didático como recurso didático do ensino da língua-mãe. A prática de ensino da língua desenvolvida pela professora evidencia um ensino com foco na Gramática normativa solta, o que torna tudo mais difícil de aprender. Essas práticas não contribuem em nada para o desenvolvimento da linguagem escrita, tampouco ajudam a formar crianças produtoras de texto nem favorecem à aprendizagem da língua materna. Por que ensinamos Gramática para estes pequenos aprendizes da língua?

A concepção de linguagem revelada na prática docente da professora colaboradora dá ênfase, destaque aos aspectos normativos da Gramática. Faraco e Castro (1999, p. 3) nos advertem que para vencermos com essas práticas recorrentes na escola, mesmo que os/as professores/as tivessem uma formação mais sólida, o problema persistiria, pois a superação dessas práticas [...] “só pode ser resolvida a partir de uma reflexão teórica sobre a linguagem capaz de abarcar a realidade linguística multifacetada presente na sala de aula”.

O que percebemos é que o professorado, embora use textos, também tem um forte apelo por ensinar os conteúdos gramaticais. Eles têm uma prática bastante eclética, à medida

que usam textos, mas continuam priorizando os aspectos normativos da gramática porque lhes foi ensinado que a gramática é prioridade. Bagno (2001, p. 48) nos adverte:

Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprenderemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo os nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala. É claro que o aprendizado não será muito eficiente se tais atividades forem apenas excepcionais. [...] certamente seremos leitores e “escrevinhadores” sem traumas e mesmo com prazer em pouco tempo. Só não conseguiremos se nos atrapalharmos, se nos entupirmos de exercícios sem sentido.

Bagno (2001) nos adverte sobre a excepcionalidade do ensino da escrita na escola, o que se constatou é que esse conteúdo é ensinado pontualmente, excepcionalmente, não há uma regularidade, um planejar a escrita, o que fazemos muito, é copiar. Copiar exercícios sem sentido, soltos, sem contexto, sem significado para a criança.

A produção textual nos Anos Iniciais é uma orientação também dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 104) que trazem como um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa a ser ensinado no 1º Ciclo: “Produzir textos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa”.

No mesmo documento, o tratamento didático é sugerido no sentido de orientar que desde cedo, ainda no começo da escolaridade, os docentes priorizem, organizem seus planejamentos e ações didáticas privilegiando situações de produção de textos, pois há a crença muito recorrente de que produzir textos é algo que só pode ocorrer após a fase inicial de alfabetização. Uma construção equivocada dos docentes.

### **CENA 03 - 13/12/2017- P2**

[...] Mais um dia de ensaio no pátio para as comemorações natalinas. De volta para a sala, a professora atualizou a data do cabeçalho que já estava escrito no quadro e pediu que as crianças copiassem a tarefa de sala de aula: Ela escreveu atividade de sala no quadro.

#### **1º Marque 1 para dígrafo e 2 para encontro consonantal**

- ( ) Cegonha ( ) telha ( ) água ( ) massa ( ) gravata ( ) placa  
 ( ) vassoura ( ) língua ( ) galinha ( ) troco ( ) chuchu ( ) jarra ( ) caderno

Explicou a diferença entre dígrafo e encontro consonantal e disse que tem que memorizar que o conjunto de letras ch, nh, qu, gu, rr, ss, sempre serão dígrafos. XC e SC. Uma aluna falou que não sabia e questionou: se tiver os dois? A professora disse:- essas palavras ou serão uma coisa ou outra. Várias crianças foram ao quadro para responder à tarefa. A professora perguntava se era dígrafo ou encontro consonantal e as crianças colocavam 1 ou 2 nos parênteses. Ela falou vocês só tem que memorizar os dígrafos. Língua é dígrafo e encontro consonantal, vou verificar.

**2ª Procure no poema O Anão e o Gigante na página 135 do livro didático, 05 palavras com dígrafo e cinco com encontro consonantal. Façam assim:** Encontro consonantal e dígrafos.

**CENA 04 - 19/12/2017- P2**

[...] Hora de fazer o convite da cantata natalina, ela leu o bilhete xerocopiado para colar num papel laminado. O texto escrito já estava feito. A professora entregou mais um papel para que as crianças fizessem um desenho para colocar na parte de cima do convite. Ela disse que quem não sabe desenhar deve exercitar, orientou falando quais são os símbolos do Natal e as crianças começaram a desenhar na parte interna. Não houve uma explicação da estrutura da escrita do texto. Ela permaneceu na sua mesa organizando materiais e recortando papéis de outros convites[...]. Então as crianças desenharam. Passei pela mesa de todos e olhei os desenhos... alguns tinham dúvidas quanto aos símbolos do Natal. Dei uma ajudinha, corrigimos a data do convite que estava incorreta! Orientava as crianças que teria que ser algo que representasse o Natal. Uma criança mostrou e ela disse:- Lindoooo! Eles continuavam a ouvir as músicas da cantata! Aleluia, Aleluia! Aleluia! As crianças foram até a mesa da professora para colarem o texto do convite. [...] Receberam o comando que levassem na mão para entregar a família.

**CENA 05 –04/01/2018 -P2**

[...] A professora voltou para sua mesa e organizou a próxima tarefa; antes ela falou sobre a prova de Português e os conteúdos: Encontro vocálico, consonantal, dígrafo, sílaba tônica [...] Perguntou para os alunos o que é sílaba? Uma sílaba tem duas letras. Um menino falou. A professora explicou que há palavras que tem uma sílaba e às vezes é uma só palavra e foram colocando alguns exemplos: (á-gua), (trans-por-te), (car-ro), (ven-ti-la-dor), (ar-má-rio), (má-qui-na), (pa-re-de) e (on-ça). A sílaba tônica é a sílaba mais forte da palavra, algumas sílabas têm acento: "ventilador", sílaba oxítona; "água", paroxítona; "máquina", proparoxítona. Destacou a acentuação como facilitadora para identificar a sílaba tônica e revisou a classificação das palavras quanto ao número de sílabas com a turma[...].

Portanto, as cenas demonstram como o ensino da língua é sem sentido para as crianças, e que, embora o texto esteja presente na sala de aula, ele não é o ponto de partida e de chegada para a construção do processo de apropriação da escrita. Acreditam que a Gramática define o ensino da Língua Portuguesa, alicerçada nos aspectos normativos, desprezando o texto como unidade básica para promover o ensino de Língua Portuguesa no ciclo, isto é, a alfabetização.

A seguir apresentamos como foi pensada a formação continuada colaborativa desenvolvida com as duas professoras colaboradoras na escola.

**5.2 Planejando a Intervenção:** o projeto de intervenção, a opção didática dada ao percurso formativo e os materiais teóricos selecionados

As observações em sala de aula foram reveladoras, porque a cada vivência junto com as professoras colaboradoras durante a observação, elas revelavam através de suas práticas,

as crenças, concepções e teorias que sustentam, alicerçam seu trabalho pedagógico materializado nas aulas. Por que fazem assim? Nóvoa (2005, p.16) diz que:

[...] essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional.

A forma como o texto é tratado na ação didática das professoras colaboradoras da pesquisa faz parte do seu universo de saberes, como afirma Tardif (2014, p. 262):

Em primeiro lugar, eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Como já demonstrado anteriormente no diagnóstico através das cenas e relatos, as professoras colaboradoras da pesquisa acreditam que o processo de alfabetização acontece a partir da aprendizagem das letras, sílabas, que devem ser memorizadas, copiadas, através da repetição; uma aprendizagem sem sentido para a criança, privilegiando os micro aspectos da língua.

Em relação aos textos, estes até estão presentes nas aulas por meio do livro didático ou xerocopiados de outros recursos, mas não são textos reais, da vivência, do cotidiano dos alunos; são textos escolarizados e o tratamento didático fica restrito à identificação de palavras e letras, à interpretação e ao ensino da Gramática, o que dificulta a aprendizagem das crianças.

O ensino da escrita a partir dos textos como unidade básica de ensino ainda não é uma prática recorrente no fazer das professoras colaboradoras. Apesar das reuniões de planejamento acontecerem sistematicamente na rotina das docentes junto à coordenação, o ensino da escrita, ou seja, organizar sequências didáticas utilizando o texto como conteúdo com objetivo de ensinar a linguagem escrita ainda não é uma rotina no cotidiano da escola.

Concluído o diagnóstico, e feita a leitura dos dados, passamos à organização do Seminário Inicial para delinear com mais precisão a formação a ser oferecida.

Considerando que as participantes da pesquisa já estavam definidas e que as condições favoreciam o processo de intervenção, decidimos por realizar o seminário na escola com o objetivo de apresentarmos o projeto da pesquisa para a comunidade escolar. Foi assim que dialogamos com a coordenadora pedagógica da escola sobre a inclusão do Seminário em um dos dias de planejamento da escola, sobre o que nos informou ser realizado uma vez por

mês um encontro formativo com as professoras. Assim, acordamos e definimos a realização do seminário para um sábado pela manhã, durante um dos encontros formativos realizados mensalmente pela escola.

Por que a utilização do seminário? Trata-se de um momento de socialização e detalhamento da proposição da pesquisa, de seus objetivos, procedimentos, discussão e alinhamento entre pesquisadores da universidade e os participantes pesquisadores da escola. Thiollent (1996, p. 67) afirma que “o papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação”. Nesse sentido, em encontro com a orientadora da pesquisa decidimos organizar os objetivos, conteúdos, procedimentos e a forma de apresentação da atividade que ficou assim planejada:

**Planejamento do Seminário inicial na escola para apresentação e alinhamento da proposta de formação continuada**

**Planejamento das Formações**

**Atividades:**

1. Seminário Inicial;
2. Sessões Reflexivas;
3. Vivências de sequências didáticas para o trabalho com os textos;
4. Seminário Final

**Conteúdos da formação**

1. O que é ler e como se ensina a ler;
2. O que é produzir e como se ensinar a produzir textos;
3. Os gêneros textuais e o ensino da linguagem escrita;
4. O ensino da Gramática a partir dos textos;
5. Vivência de produção coletiva no 1º ano;
6. Elaboração do Pré-texto e as atividades de revisão e reflexão sobre a língua.

Em reunião no dia 21 de fevereiro de 2018 as duas equipes da pesquisa concretizaram o Seminário Inicial. Nessa oportunidade realizamos a apresentação da professora orientadora da Pesquisa para os membros da comunidade escolar: gestor, coordenadora, professoras participantes e não participantes da pesquisa. O seminário teve como objetivos: apresentar os objetivos, os conteúdos, os procedimentos e os encaminhamentos da pesquisa para o processo de intervenção formativa na escola.

A partir da exibição de slides por parte da Pesquisadora apresentamos o percurso planejado para o trabalho: destacamos o título da pesquisa, justificativa, sua relevância, objetivos, problematizações, os procedimentos, conteúdos, características da pesquisa colaborativa e o processo de intervenção.

Na oportunidade, listamos os conteúdos que seriam trabalhados nos encontros formativos e como ele se desenvolveria. Ressaltamos a importância da participação das colaboradoras e como a pesquisa colaborativa se caracterizava pelo processo de ação-reflexão-ação e respeito aos saberes profissionais das participantes.

Ficou acordado que os/as alunos/as não seriam liberados e que nós buscaríamos uma alternativa para que durante os encontros formativos as crianças dos 1º e 3º anos não ficassem sem aulas. Explicamos ainda, que além do texto dissertativo, organizaríamos um produto final resultante da pesquisa colaborativa realizada na escola. Todos se mostraram bastante receptivos.

Para que a pesquisa alcance os objetivos desejados nosso trabalho está planejado em várias fases. A partir da entrada no campo, após a fase de adaptação, de ambientação na escola com as colaboradoras do estudo, com a comunidade escolar, realizamos as primeiras coletas de dados. Posteriormente, fomos para a observação em sala, ainda na exploração do campo de estudo e na busca de informações sobre nosso objeto de estudo. Ao fazer esse levantamento diagnóstico estávamos buscando elementos que orientassem a continuidade do percurso investigativo para traçarmos os próximos caminhos, ou seja, de posse dos dados do diagnóstico era preciso avançar planejando a intervenção.

Como seria todo o processo de intervenção? A experimentação do modelo colaborativo, a seleção dos textos a organização das atividades de cada encontro da intervenção? O cronograma, a adequação dos dias e horários que as colaboradoras estariam disponíveis, quem ficaria na sala com os alunos enquanto realizássemos as sessões de estudos com as colaboradoras? Como organizaríamos as sequências didáticas da formação continuada em serviço; quais recursos didáticos selecionar, quais conteúdos seriam mais adequados para desenvolver o estudo investigativo com as professoras? Como avaliariamos o processo formativo, já que trabalharíamos a formação focada na reflexão sobre a prática? Todos esses elementos constituem o nosso processo de pesquisa.

Nosso propósito é traçar um percurso formativo que seja capaz de dar conta, de instrumentalizar as professoras para uma ressignificação de sua prática na formação de crianças leitoras e produtoras de texto.

Foi sustentada nesses dados reais obtidos através da observação, nas entrevistas feitas com as professoras, no cotidiano vivido na escola e por acreditar que o processo formativo, a partir da perspectiva da pesquisa colaborativa, poderia contribuir significativamente para ressignificar práticas e saberes, que nessa perspectiva fomos delineando, tecendo, costurando o projeto do processo de formação para a fase de intervenção,

pois nos propusemos a experimentar um modelo formativo com o viés da pesquisa colaborativa; o processo de formação também teria que seguir as características desse tipo de pesquisa para contemplar os saberes das professoras pesquisadoras.

Nesse sentido, Ibiapina (2008, p. 21) nos diz que:

[...] quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, emprega dispositivos para a construção de dados que privilegiam também o campo da formação, já que o processo de pesquisa prevê que os docentes reflitam sobre certos aspectos de sua prática [...].

De posse desses dados, a equipe de pesquisadoras reuniu-se para fazer sessões de estudo, denominadas, segundo Ibiapina (2008) de "sessões reflexivas" na busca de leituras sustentadas em um referencial teórico que contemplasse uma concepção dialógica da linguagem e que referenciasse o texto como unidade básica de ensino da língua materna.

Esse suporte teórico deveria contemplar e respeitar a realidade das docentes para que se transportassem para as leituras, que se enxergassem em sua prática, portanto, que fosse como um espelho capaz de mobilizar as colaboradoras à reflexão e a mudanças de pensamento e posturas.

Os teóricos que nos sustentaram na construção do plano de formação foram vários, mas situaremos aqui os autores que fizeram parte das leituras selecionadas para o trabalho formativo. Foram escolhidas leituras acessíveis, que fossem ao encontro das necessidades das colaboradoras no que nos propusemos a abordar no percurso formativo, isto é, que trouxessem esclarecimentos para o uso dos textos como unidade básica para o ensino da língua portuguesa na alfabetização. Os textos definidos encontram-se sistematizados no quadro abaixo:

TEXTOS SELECIONADOS	AUTORES/LIVROS
<p><b>1. O que mudou na maneira de abordar a aprendizagem da leitura e da escrita?</b></p> <p><b>2. Ler e aprender a ler</b></p> <p><b>3. Produzir e aprender a produzir textos</b></p>	<p>Josette Jolibert, (2006, pp.177-199)</p> <p>Livro: Além dos Muros da Escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.</p>
<p><b>Alfabetizar: por onde começar?</b></p>	<p>Cecília M.A. Goulart. (2015, pp. 45 -55)</p> <p>Livro: COMO ALFABETIZAR? Na roda com professoras dos anos iniciais</p>
<p><b>A escrita como produção de textos</b></p>	<p>Luís Maruny Curto, Maribel Ministrál Morillo; Manuel MirallesTeixidó, (2000, pp. 149-168).</p>

	Livro: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.
<b>O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais</b>	Zoraia Aguiar Bittencourt, (2015, pp. 24-59). Livro: A compreensão leitora nos anos iniciais: reflexões e proposta de ensino.

Quadro 7: Os Textos selecionados para a Formação  
Fonte: Pesquisa Empírica

De posse dos textos selecionados para estudo, era hora de pensar na organização dos encontros formativos. Reunimo-nos com as professoras e a coordenação da escola para que planejássemos juntos a melhor forma de organização das sessões formativas. Então, ficou acordado que as datas dos encontros seriam definidas semanalmente em um total de dez encontros no horário de 8:00 às 11:30. Nós iríamos nos adequar à disponibilidade de horário das professoras, ou seja, a sua rotina e a cada semana definiríamos os próximos encontros.

Nesse ponto nos confrontamos com um desafio a ser superado. Quem ficaria na sala das professoras para que estas participassem da formação por meio das sessões reflexivas de estudo? Esse desafio nos acompanhou desde o princípio da pesquisa de campo. Sendo, inclusive, o obstáculo que impediu que trabalhássemos a formação com todas as professoras da escola. A coordenação da pesquisa já havia tentado trazer uma equipe de estagiárias, discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para a escola em 2017, mas não foi possível. Isso atrasou o processo formativo, pois nosso objetivo era ter realizado a intervenção naquele período.

Desafio posto e instalado, a solução encontrada foi buscarmos junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais (GruPELPAI) professoras que tivessem disponibilidade de nos apoiar na realização da Pesquisa.

Em reunião do GruPELPAI, o convite foi feito pela coordenadora do grupo e da pesquisa Professora Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes. Convite feito, quatro componentes se disponibilizaram a contribuir para que as ações formativas se realizassem com tranquilidade. Assim, não houve comprometimento dos conteúdos a serem ministrados aos/às alunos/as e dos dias letivos a serem cumpridos pela escola.

Desafio superado. Já tínhamos as componentes do grupo de estudos para substituir as professoras, textos para leitura selecionados; era a hora de concluir o delineamento da formação. Optamos por organizar os encontros formativos em sequências didáticas por constituir-se uma forma de organização do trabalho pedagógico.

O termo sequência didática surgiu na França na metade dos anos 80 e foi desenvolvido pelos pesquisadores de Genebra. A ideia era integrar os conteúdos dos programas de ensino de línguas, superando uma visão tradicional da divisão do ensino em gramática, ortografia, redação e sintaxe.

No Brasil, ela começa a ser divulgada a partir dos anos 90, associada ao conceito de gêneros discursivos através dos PCNs. Sua organização pressupõe ensino de leitura, oralidade e escrita interligadas. Para Zabala (1998, p. 18),

[...] As sequências didáticas são um conjunto de atividades, ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. [...] estas unidades tem a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática ao mesmo tempo que são instrumentos que permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito. O uso de sequências didáticas justifica-se para a organização do processo formativo, pois estamos trabalhando em uma perspectiva de interação e colaboração entre professoras pesquisadoras e professoras colaboradoras da pesquisa e sobre o trabalho com textos na escola.

Com o percurso delineado, a partir das sequências o Projeto de Intervenção, (APÊNDICE) foi se desenhando, sendo organizado com a seguinte estrutura: identificação, justificativa, objetivos: geral e específicos, procedimentos metodológicos, cronograma, avaliação e referências.

De volta ao campo, entregamos o Projeto de Intervenção à coordenação da escola para definirmos os detalhes do início da fase de intervenção. Nesse processo de construção da formação decidimos organizar cadernos personalizados para as professoras com alguns materiais que pudessem utilizar na formação. Assim, organizamos uma pasta para aos encontros formativos. Nela colocamos o caderno personalizado, lápis, borracha, apontador, marcador de texto, régua, como uma forma de acolher e sensibilizar as professoras colaboradoras da pesquisa da importância desse momento, de como nós a respeitávamos, do compromisso, da ética e da responsabilidade nessa fase da pesquisa.



Figura 1: kit's das professoras  
 Fonte: Pesquisa Empírica

Com a nossa proposta de trabalho escrita e recursos organizados, dados muito importantes coletados, era chegada a hora de todo esse movimento realizado até aqui prosseguir, mas com novos contornos, pois se tratava de uma das fases mais bonitas e significativas da pesquisa: o processo de intervenção colaborativa. Era chegado o momento de conversarmos, do diálogo face a face, mais de pertinência com as professoras colaboradoras da pesquisa e experimentarmos como ele iria se desenvolver! Era, literalmente, a experimentação de um modelo formativo. É o que está descrito na próxima subseção.

### **5.3 A formação colaborativa:** experimentando um modelo para a formação continuada de professores alfabetizadores na Escola

Experimentar origina-se do latim experimento. Experimentar, ensaiar, testar; são alguns sinônimos dessa palavra que prefiro dizer a arte de ousar, de aprender algo novo, testar. O título desse sub tópico, nos remete a responder se o que experimentamos, vivenciamos com as professoras, ou seja, o modelo colaborativo de formação é viável, se realmente, ele conduziu as professoras colaboradoras da pesquisa a uma reflexão na prática e sobre a prática, ou seja, a uma reflexividade sobre o cotidiano da sala de aula no processo de ensino da Língua Portuguesa a partir dos textos. Esse exercício de reflexão, característica inerente da pesquisa colaborativa é uma atividade necessária conforme afirma Ibiapina (2008, p.72):

Esse processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que para mudar a teoria educacional, a política e a prática é necessário mudar a própria forma de pensar, sentir e agir.

Carece lembrarmos ainda que a experimentação desse modelo não tem a intenção de esgotar todos os aspectos conceituais da pesquisa colaborativa. Estamos fazendo os primeiros experimentos, portanto, com a certeza de que ainda temos muito para construir, para aprender sobre esse tipo de pesquisa.

Ao iniciar a descrição dessa subseção precisamos nos reportar aos preparativos para o início da nossa primeira sessão reflexiva, nosso primeiro encontro. Queríamos fazer algo, que ao mesmo tempo em que desenvolvêssemos o estudo do nosso objeto de pesquisa, pudéssemos tocar na autoestima das professoras, que elas se sentissem sensibilizadas, prestigiadas, e respeitadas. Que não nos olhassem como as detentoras do saber, mas que entendessem que estávamos ali para interagirmos, para construirmos a formação com a colaboração delas a partir dos saberes revelados nas suas concepções materializadas em suas práticas pedagógicas.

Sensibilização é uma das recomendações da pesquisa colaborativa. Neste sentido, preparamos chocolates embalados em saquinhos transparentes com mensagens sobre leitura e escrita retiradas dos textos de Josette Jolibert, os quais fazem parte dos conteúdos que seriam trabalhados com elas. Também entregamos as pastas com os materiais que preparamos. Além disso, organizamos uma mesa com lanche, água, bombom e café, a qual mantivemos durante a realização das dez sessões reflexivas.



Figura 2: Mesa de Lanches da Formação  
Fonte: Pesquisa Empírica

Apesar de parecerem desnecessárias essas informações, julgamos importante descrevê-las, pois compõem a parte da sensibilização que consideramos que contribuiu sobremaneira para uma aproximação entre pesquisadora e docentes, e favoreceu um maior envolvimento das colaboradoras no estudo.

Nossas sessões reflexivas foram realizadas conforme cronograma abaixo:

<b>MÊS/ANO</b>	<b>DIAS</b>
<b>Abril/2018</b>	26 e 27
<b>Mai/2018</b>	03, 04, 10, 11, 18, 23 e 30
<b>Junho/2018</b>	06

Quadro 8: Cronograma de Sessões Reflexivas  
Fonte: Pesquisa Empírica

As sessões reflexivas de estudo foram encontros formativos organizados com o objetivo de assessorar as professoras colaboradoras da pesquisa a conhecerem sobre a teoria das novas concepções do ensino da linguagem oral e escrita, da importância e de como utilizar o texto no processo de alfabetização de crianças; ao mesmo tempo em que, a partir das leituras e vivências propostas, levou-as a um processo de reflexão no qual relacionem a teoria estudada com a sua ação didática desenvolvida em sala de aula, almejando ressignificações de práticas.

Para cada Sessão Reflexiva foi elaborada uma sequência didática para orientar a pesquisadora/formadora na condução do trabalho de intervenção, as sequências se encontram disponibilizadas no Portfólio de Formação, o produto da pesquisa (APÊNDICE D). As dez Sessões Reflexivas desenvolvidas com as professoras ao longo de dois meses serão a partir daqui apresentadas e analisadas.

### **1ª SESSÃO REFLEXIVA**

Nossa primeira sessão reflexiva foi cheia de ansiedade por parte das pesquisadoras. A preocupação era em como as professoras colaboradoras receberiam a formação, seriam receptivas? O que planejamos agradaria, atenderia às necessidades de conhecimento delas? Era hora de essa adrenalina diminuir, pois iríamos começar.

Para conduzir as professoras colaboradoras da pesquisa a um processo de reflexividade nos sustentamos nas ações reflexivas descritas por Ibiapina (2008, p.73) *a descrição, a informação e o confronto que segundo a autora desencadeia a quarta ação, a reconstrução*. Ela afirma ainda:

Dessa forma, a reflexão é desencadeada a partir do momento em que o professor descreve sua prática em resposta à pergunta – O que fiz? A descrição detalhada leva ao distanciamento das ações, estimulando a descoberta das razões relativas às escolhas feitas no decorrer da atividade docente.

O viés, o fio condutor da formação foi uma pesquisa-ação colaborativa sustentada nas ações reflexivas descritas acima, pois as professoras colaboradoras foram participando de um processo de reflexividade sobre suas ações pedagógicas desenvolvidas na escola.

Recebemos as professoras colaboradoras, fizemos a acolhida e as boas-vindas com a entrega dos chocolates e mensagens sobre textos. Na sequência, explicamos os procedimentos da formação: como iríamos trabalhar com sessões de estudo a partir de um processo de reflexão sobre a prática, que seria um trabalho interativo, uma roda de conversa, de diálogos e que elas poderiam ficar à vontade.



Figura 3: Mimos ofertados às Professoras Colaboradoras  
Fonte: Pesquisa Empírica

Explicamos sobre o objetivo do processo de formação: todos os nossos encontros tinham um objetivo geral que era "refletir sobre a organização didática das aulas de Língua Portuguesa a partir da utilização dos textos como unidade básica de ensino para uma alfabetização dialógica"; cada seção de estudo reflexiva tinha seus objetivos específicos, assim como, seus procedimentos metodológicos e a forma de avaliação.

Os conteúdos estruturantes que permearam a formação foram: *o texto como unidade básica para o ensino da Língua Portuguesa*, e para o desenvolvimento deste conteúdo usamos outro, que foi o planejamento *materializado por meio de sequências didáticas*. Nossos procedimentos metodológicos, ou seja, o passo a passo na realização do trabalho foram as Sessões de Estudos Reflexivas a partir da elaboração de sequências didáticas construídas pelas professoras colaboradoras, de leituras que remeteram as professoras a imergirem no seu fazer pedagógico da sala de aula, vivências de sequência didática desenvolvida pelas pesquisadoras usando o texto como conteúdo desencadeador do ensino de língua, diálogos reflexivos a partir

de perguntas sobre as leituras realizadas, avaliações orais, escritas, gravações e depoimentos durante as sessões de estudos reflexivas, exposição dialogada com uso de slides, reelaboração da sequência didática construída no início da formação pelas professoras colaboradoras e uma oficina de produção de texto coletiva em sala de aula com os alunos.

Nesse momento também, fizemos os combinados da formação: o uso do caderno de registro, assinatura da frequência, participação nas atividades de leitura dos textos, confecção e aplicação das sequências, organização semanal das datas das sessões formativas de acordo com a disponibilidade das professoras colaboradoras.

Em seguida, as professoras receberam perguntas diagnósticas sobre os textos, assim como queríamos também que elas refletissem sobre o uso destes no cotidiano da sala de aula. Seguem abaixo as questões feitas inicialmente.

### **DIAGNÓSTICO: OS SABERES QUE TENHO E USO!!**

#### **QUESTÕES**

1. Com que frequência utilizo os textos na aula de Língua Portuguesa? Explique!
2. Quais tipos de textos utilizo nas aulas de Língua Portuguesa? Por que estes tipos de textos?
3. O que ensino a partir dos textos, de modo que estes conteúdos, ensinem meus alunos/as a ler e escrever.

Elas colaram as perguntas e registraram as respostas no caderno. Nosso objetivo era conduzi-las à reflexão sobre a importância e o uso que dão ao texto no ensino da Língua Portuguesa, além de no final da formação aplicarmos as mesmas questões para confrontarmos com as respostas e obter indícios das aprendizagens conquistadas.

Posteriormente foi feita uma exposição dialogada com uso de slides situando-as em relação a fundamentação e objetivos das sequências didáticas. Dando continuidade entregamos as professoras e uma estrutura de sequência para que planejassem uma sequência didática para trabalhar com um tipo de texto que se relacionasse com o dia das mães.

Schneuwly e Dolz (2010) diz que uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Portanto a sequência didática serve para orientar os docentes na organização das etapas do ensino do gênero.

A seguir apresentamos a Sequência produzida pelas professoras.



### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

ANO: 2018 TURNO matutino TURMA: 1º ano matutino

CONVITE: DIA DAS MÃES.

#### 2. OBJETIVOS:

- Valorizar a afetividade, o respeito e a rotina entre mães e filhos
- Desenvolver a oralidade, a escrita e a interpretação com relação ao tema proposto.
- Compreender as características da tipologia textual convite.
- Elaborar em comitê para o dia das mães.

#### 3. SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

- Na roda de conversa lembrar as crianças do dia das mães que se aproxima e lançar a ideia de realização de uma festa.
- Conscientizar e discutir o papel da mãe na sociedade.
- Alertar que para a realização de uma festa é necessário fazer um comitê.
- Trazer vários tipos de convite para observação e análise dos elementos constitutivos da tipologia textual apresentada.
- Elaborar o comitê para a festa
- Revisar o convite.
- Fazer a versão definitiva do convite para o dia das mães, atentando para a data, horário, destinatário.

#### 4. AVALIAÇÃO DO DIA:

- Observação diária no desenvolvimento da sequência
- Participação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)



## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### 1. IDENTIFICAÇÃO

ANO: 2018 TURNO matutino TURMA: 3º Ano

### 2. OBJETIVOS:

- ✗ Valorizar a figura da mãe;
- ✗ Identificar a estrutura do gênero textual, receitas;
- ✗ Desenvolver a proporcionalidade das quantidades;
- ✗ Estimular momentos de convívio em famílias.

### 3. SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

- ✗ Discutir com a turma o conceito da palavra MÃE;
- ✗ Falar da data em homenagem às mães, destacando alguns motivos que ocasionaram a comemoração;
- ✗ Propor uma tarefa de culinária (mães e filhos) e solicitar a pesquisa de receitas para serem feitas nessa tarefa;
- ✗ Apresentar as receitas trazidas pelos alunos, explorando sua estrutura;
- ✗ Problematizar, aumentando ou diminuindo, as porções das receitas;
- ✗ Destacar palavras-chaves do texto;
- ✗ Substituição de possíveis ingredientes;
- ✗ Ilustração do prato;
- ✗ Registro da receita;
- ✗ Gráficos das receitas.

### 4. AVALIAÇÃO DO DIA:

- ✗ Interação dos alunos com as mães;
- ✗ Participação dos alunos no preparo da receita;
- ✗ Bateria de duas receitas a serem feitas na escola;
- ✗ Registração e interação e comemoração do Dia das Mães.

Figura 4: Sequências produzidas pelas Professoras Colaboradora  
Fonte: Pesquisa Empírica

Recolhemos as sequências produzidas para analisarmos e para que as professoras colaboradoras pudessem mais à frente, durante o processo de formação, revisitá-las para possíveis alterações, mediante as novas aprendizagens já apropriadas. Concluímos a manhã

aplicando o instrumento de avaliação do dia a partir da Técnica: Eu felicito! Eu critico! Eu proponho! Vamos transcrever como as professoras avaliaram o encontro, para que já possamos ter a dimensão das reflexões já realizadas.

<b>EU FELICITO</b>	
P1 – Sinto-me intensamente feliz de ter a oportunidade de fazer parte do trabalho da professora Francisca, pois os temas trabalhados são importantes para o dia-a-dia da sala de aula.	
P2 – Felicito pela acolhida carinhosa, a organização, os assuntos abordados.	
<b>EU CRITICO</b>	
P1 – CRITICO, porque todas as professoras da escola não estão participando	
P2 – Não fez nenhuma crítica.	
<b>EU PROPONHO</b>	
P1 – Propôs que tivéssemos um momento prático.	
P2 – Que as professoras que estão em sala organizassem, planejassem as atividades de sala a partir dos conteúdos que estavam no cronograma.	

Quadro 9: Avaliação de um dia de Formação  
Fonte: Pesquisa Empírica

Concluído esse primeiro dia, consideramos bastante significativo, pois as professoras foram muito participativas e disponíveis. Nós como coordenadora da pesquisa, nos sentimos bastante satisfeitas com o resultado desse primeiro dia.

## **2ª SESSÃO REFLEXIVA**

No dia seguinte, 27/04, prosseguimos com as sessões reflexivas de estudo. Nossa acolhida foi com a leitura do texto de Monteiro Lobato “O vestido Maravilhoso”, para lembrar que ele é um autor maravilhoso, da importância das leituras e da necessidade que temos de colocar os alunos/as em situação de leitura e escrita. Não apenas fazer leitura dirigida, mas possibilitar que as crianças também entrem em contato com os textos lidos, se confrontem com as leituras, com o escrito, mesmo aqueles que não sabem ler e escrever.

Demos sequência à sessão formativa com a leitura silenciosa pelas professoras colaboradoras do capítulo cinco da obra *Além dos Muros da Escola*, de Josette Jolibert: “O que mudou na maneira de abordar a aprendizagem da leitura e da escrita”. No terceiro momento, em roda de conversa reflexiva sobre os novos enfoques de abordagem da leitura e da escrita que enfatizam as novas concepções linguísticas da linguagem escrita e de sua unidade fundamental: O TEXTO e as novas concepções dos processos de leitura como compreensão

dos textos, fomos confrontando as concepções que fundamentam a prática e os estudos e pesquisas que definem uma nova concepção de linguagem.

Ainda nessa manhã de intensas leituras e estimuladas com os esclarecimentos contidos no texto cinco, realizamos também a leitura silenciosa do capítulo seis – Ler e Aprender a ler, da mesma obra de Josette Jolibert.

Essa leitura mexeu muito com as professoras, pois elas se transportaram para a sala de aula, para o seu cotidiano e para a forma como trabalham; é como se o texto fosse um espelho onde elas estavam se vendo, pois a partir da leitura silenciosa desse texto, elas fizeram vários comentários da forma como trabalhavam, conforme depoimentos das próprias docentes, que fizeram questão de gravá-los conforme descrito abaixo:

**P1-** Bom, através do texto eu tive um desequilíbrio cognitivo, porque eu comecei a me questionar sobre a minha prática e o que fazer. Isso vai me dar margem a pesquisar e a estudar um pouco mais sobre isso, porque claro que a gente faz no nosso dia a dia de maneira que a gente tenta acertar, é o melhor que a gente dar dentro dos limites que a gente tem, dos limites da aprendizagem e... a questão da letra... da soletração é o que a gente ainda usa como importante, às vezes até isoladamente e o texto me faz vê que isso não é algo que tenha que ser esquecido, de maneira nenhuma, mas isso não pode ser um fim em si mesmo e não pode ser a tarefa mais importante. Isso vai acontecer naturalmente a partir do texto e foi isso que o texto me fez pensar e vai me fazer refletir muito.

**P2-** Então vamos lá! Lendo o texto, eu acabei me deparando com a minha prática em sala de aula em que eu pensava diferente. Né? Eu, eu explorava o texto, explorava sobre o gênero daquele texto o que a gente poderia encontrar... Se no texto houvesse figuras eu interrogava sobre o que se tratava o texto e a minha ideia era fazer uma leitura fluente entonada como forma de convidar os alunos a ter curiosidade pelo texto. Nessa leitura que nós estamos fazendo agora, eu me deparei que talvez eu estivesse fazendo exatamente o contrário, ao invés de proporcionar uma curiosidade, eu estava acabando com a curiosidade no momento em que eu já li o texto para os alunos. Então... assim... Eles já tinham matado a curiosidade naquela leitura. Então, hoje eu, eu, eu vou tentar, eu já vou tentar fazer dessa forma. De dar um tempo para que eles possam ler pra que eles possam ver quais são as palavras que eles conhecem e essa fala aqui dela eu gostei muito porque de repente você vai ter aluno na sala que não vai ler o texto todo, mas aí você pergunta: quais as palavras que você conhece? De repente o que vai dizer são aquelas palavras-chave que naquelas palavras ele já consegue fazer uma visão geral do quê que é aquele texto. Às vezes, é uma palavra, mas que é uma palavra bem definitiva no texto. Então ele já pode daquela palavra dizer mais ou menos e aí a gente possa fazer esse levantamento e assim eu finalizar para que nós possamos saber de a hipótese do texto é aquela ou não.

Foi uma manhã de intensas reflexões e nós ficamos bastante entusiasmadas com o interesse e a participação das professoras, e principalmente em constatar que o formato que adotamos para o processo de formação estava atingindo seus objetivos, ou seja, a pesquisa colaborativa a partir dessas ações reflexivas de descrição, informação e confronto atingiam um momento ímpar, pois conforme depoimento, elas confrontaram a teoria descrita nos textos com sua prática e já revelavam outro aspecto da pesquisa colaborativa: a reconstrução dos conceitos, que até então alimentavam sua prática.

Para concluir essa manhã, entregamos o instrumento de avaliação que foi avaliado pelas professoras conforme descrito a seguir: P1 Felicitou: “Eu felicito pela temática trazida para a discussão. Os textos desestabilizaram meu ser, tive uma espécie de conflito cognitivo, o que é deveras salutar. Pude refletir efetivamente para uma mudança de postura”. E, P2 Felicitou com o seguinte comentário: “as leituras fizeram pensar em minha prática na sala de aula, reavaliar minhas concepções e discutir sobre a forma como os alunos aprendem”.

Assim encerramos o segundo dia de formação com esses comentários reveladores das professoras colaboradoras. Nós estávamos conseguindo orientar as professoras a refletirem sobre suas práticas.

### **3ª SESSÃO REFLEXIVA**

Nossa terceira sessão reflexiva de estudo aconteceu no dia 03/05 e nos conduziu a mais uma manhã de leituras para confrontar a teoria com a prática e desconstruir concepções que alimentam o fazer docente das professoras colaboradoras. Dando continuidade, fomos para o capítulo 07 Produzir e aprender a produzir textos, da mesma autora.

Iniciamos com trechos do texto que transformamos em perguntas para iniciarmos as reflexões com as professoras colaboradoras, conforme descrito no quadro abaixo:

<b>APRENDE-SE A LER, LENDO, A ESCREVER ESCRIVENDO, E TAMBÉM, A LER ESCRIVENDO E A ESCREVER, LENDO.</b>
LER, NÃO consiste em identificar e combinar letras e sílabas. A única meta de todo ato de leitura é compreender o texto que se está lendo com o propósito de utilizá-lo para obter informação ou prazer.
As crianças devem enfrentar o texto?
Qual a idade certa para produzir textos?

Quadro 10: Questões para reflexão na 3ª Sessão Reflexiva  
Fonte: Pesquisa Empírica

Após esses questionamentos reflexivos, prosseguimos com a leitura silenciosa do capítulo sete – Produzir e Aprender a produzir textos, com ênfase para alguns aspectos que destacamos. A sessão de estudo teve prosseguimento coma discussão do conteúdo a partir da exposição dialogada com apoio de slides, sistematizando as leituras feitas nos primeiros três dias de formação.

A avaliação dessa sessão reflexiva foi feita no caderno a partir de uma carta que as professoras fizeram para a orientadora da pesquisa. Abaixo temos transcrito alguns trechos das cartas.

**P1** - [...] É com grande alegria e satisfação que venho relatar a experiência maravilhosa que é participar da formação [...] neste dia tivemos a oportunidade de discutirmos sobre linguagem como maneira de interação humana, aí compreendemos que a linguagem se manifesta na relação de um com o outro, portanto, é tão essencial se ter atenção especial sobre como trabalhar em sala de aula as diversas formas de manifestação através da linguagem. [...] Em ato contínuo lemos o capítulo 07 da obra de Josette Jolibert, *Além dos Muros da Escola, Produzir e aprender a produzir textos* [...] desta leitura, a aprendizagem mais latente foi sem dúvida compreender que escrever é processo mais do que um produto, além de compreender que se aprende a escrever escrevendo. Espero que através desse relato você possa sentir como foi proveitoso nosso dia de estudo [...].

**P2** - Destacou na sua carta à professora Vanja [...] que a convivência com professora Francisca tem me feito repensar algumas atitudes minhas pessoais, além da minha prática em sala de aula [...] esses momentos de formação e principalmente de discussão nos fazem ‘voltar’ à sala de aula e reviver situações, analisar posturas, reinventar metodologias, contribuindo assim para minha aprendizagem como profissional [...] Me senti tão acarinhada e valorizada com a organização e os detalhes organizados por Francisca para nos receber [...] A parceria foi tão boa que me motivou também a querer fazer o mestrado profissional, pois estudar o chão da escola apoiada no que diz a literatura proporcionou um aprendizado bem mais significativo.

#### **4ª SESSÃO REFLEXIVA**

A nossa quarta sessão reflexiva aconteceu no dia 04/05 e nesse dia vivenciamos o desenvolvimento de uma sequência didática sobre um gênero textual com a participação especial da Professora Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, orientadora da pesquisa. Nosso objetivo foi demonstrar para as professoras o desenvolvimento de uma sequência didática que utiliza o texto como unidade básica de ensino, com aspectos voltados para o trabalho no ciclo de alfabetização.

A opção por demonstrar o desenvolvimento de uma sequência que tem o gênero textual como conteúdo objetivou apresentar para as professoras colaboradoras uma situação real para que vivessem e se sentissem mobilizadas a produzirem sequências para trabalhar os textos. Ao vivenciarem o desenvolvimento dessa sequência ficaram mais receptivas e convictas de que o texto é um conteúdo, e como tal, deve ser planejado e ensinado na escola. Portanto, essa atividade também desconstruiu incertezas, medos, inseguranças e alimentou a convicção de que mudar práticas de ensino em relação ao texto como conteúdo de ensino torna-se necessário. Necessário também é mudar posturas e crenças didáticas que são materializadas na sala de aula no ensino da linguagem.

O ensino da língua a partir dos textos exige planejamento, exige o pensar sobre os procedimentos metodológicos adequados. Além da necessidade de pensar em como o texto é

ensinado, é importante que esse conteúdo esteja presente na rotina diária das salas de aula no ciclo de alfabetização. A demonstração serviu como um modelo, como referência para que em seguida, e à luz dos textos já lidos as colaboradoras refletissem sobre a sequência produzida no primeiro dia de formação e procedessem em realizar as modificações que achassem pertinentes.

A professora orientadora da pesquisa iniciou o trabalho de desenvolvimento da atividade de vivência apresentando o texto abaixo, usando outra linguagem para que as professoras lessem o que estava escrito. Ela desafiou as professoras com a seguinte pergunta: “O que está escrito aí? Leiam!” Depois dos olhares de perplexidade das professoras, que em silêncio contemplavam o texto a sua frente e tentavam lhe atribuir sentido, continuou perguntando: “Tem alguma coisa escrita aí?”, “Que texto é esse?”.

**AHB SZ WZTH ULBVS**  
**AHB AHBAHB**  
**AHB SZ WZTH ULBVS**  
**MNOL NEUZ MSTUBFR**  
**BMZ UAY QDTA SX SXLTDM**

As professoras responderam: – “é um monte de letras”, – “não dá pra ler”, – “tem texto, sim”, – “parece uma quadrinha”, – “tem palavras repetidas”, e foram na tentativa de dar sentido ao texto, fazendo inferências a partir do que sabiam sobre os textos. A ideia era fazê-las perceber como as crianças reagem quando desafiadas a ler os textos; dizer que as crianças precisam ser desafiadas para mostrarem o que sabem e aprender mais ainda com as interações que serão propiciadas com a atividade.

Após esse momento e outras perguntas, de acordo com as respostas das professoras eram formuladas outras na intenção de proporcionar o mergulho cada vez mais profundo no texto. A professora pesquisadora, após o desafio da leitura do texto em outra língua, continuou a vivência exibindo os slides com o passo a passo da sequência, que foi analisada pelas professoras e oferecida uma cópia para as professoras colaboradoras acompanharem.

A sequência didática apresentada tinha como gênero textual uma canção de ninar ou acalanto. Foram discutidos os objetivos e o passo a passo da sequência, inclusive que esta foi planejada para ser realizada durante um mês. Os objetivos da sequência estavam assim organizados:

- Reconhecer o acalanto, gênero textual, a partir da utilização de indicadores como: organização tipográfica e leitura oral pela professora;

- Ler silenciosamente acalantos, combinando estratégias de antecipação e inferência;
- Desenvolver pesquisa na escola sobre acalantos.
- Produzir coletivamente e individualmente acalantos, preocupando-se com a sua estrutura, separação de palavras e escrita alfabética;
- Desenvolver a atitude crítica acerca das letras de músicas de acalanto;
- Socializar textos produzidos em dupla.

Foi uma manhã de muitas trocas, de interação e muitas aprendizagens para todas nós. Como já estávamos na quarta sessão formativa, as leituras e a vivência da sequência possibilitaram elementos teóricos muito importantes para as professoras colaboradoras da pesquisa refletissem sobre a prática e ressignificassem algumas ideias sobre o uso do texto como unidade básica de ensino para a Língua Portuguesa e o processo de construção de uma alfabetização dialógica.

### **5ª SESSÃO REFLEXIVA**

A quinta sessão reflexiva teve como objetivo refletir sobre os procedimentos de uma alfabetização dialógica a partir do uso dos textos como unidade básica de ensino a partir da leitura do texto de Cecília Goulart “Alfabetizar, por onde começar?” e revisar a sequência didática produzida no primeiro dia de formação.

Após a acolhida fizemos a leitura silenciosa do texto “ Alfabetizar: por onde começar?”, de Cecília Goulart. Pedimos que as docentes colaboradoras destacassem pontos do texto para a discussão, mas nós também selecionamos previamente aspectos da leitura que consideramos relevantes para a roda de conversa e reflexões sobre o tema com as professoras, a exemplo dos que seguem: 1. Como tornar a escrita parte da vida das crianças? 2. Como gerar necessidades de escrever, ou seja, como colocar as crianças em situações reais de escrita, com um destinatário em contextos reais que tenham sentido para as crianças? 3. Por que o aprendizado da leitura e da escrita deve ser a vida? 4. Como trabalhar a leitura e a escrita de textos sem que as crianças saibam ler e escrever convencionalmente?

As questões propostas nortearam as discussões sobre as situações reais que devem ser utilizadas pelas docentes como fontes ricas e com sentido para o ensino da língua materna a partir dos textos como unidade básica de ensino. Após o intervalo houve mais um momento de reflexão para a revisão da sequência didática sobre gêneros textuais produzida no primeiro dia de formação, o que foi realizado na próxima sessão reflexiva.

A avaliação do dia foi realizada a partir da construção de quadrinhas feitas no caderno de registro sobre as impressões da sessão reflexiva, conforme descritas abaixo:

AS QUADRINHAS	AVALIATIVAS PRODUZIDAS
<p><b>P1 escreveu:</b></p> <p>Participar da formação Sempre muita emoção Ler e escrever é gostoso É só começar, não é difícil, não.</p> <p>As crianças podem escrever e ler Mesmo sem saber convencionalmente Depende de você, professor e Será uma experiência especialmente</p> <p>Mais um dia de formação Com aprendizagem de montão Ler e escrever precisa ser atividade do dia adia Vamos começar, não precisa agonia.</p> <p>Cecília Goulart nos ensinou Que por vivências cada um já passou Precisamos partir de situações reais Vamos aprender sempre, mais e mais...</p>	<p><b>P2 escreveu:</b></p> <p>Hoje viemos estudar Para melhor ensinar Com muito prazer Para aprender.</p> <p>Como alfabetizar É o que sempre iremos nos perguntar O texto de Cecília Goulart Veio nos aprimorar</p>

Quadro 11: Quadrinhas produzidas pelas Professoras para a avaliação do dia  
Fonte: Caderno das Professoras

Nossa avaliação é que as professoras se empenharam e mostraram-se disponíveis para a continuação dos nossos diálogos reflexivos sobre o uso dos textos como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa, e para o desenvolvimento de uma alfabetização dialógica.

## 6ª SESSÃO REFLEXIVA

Já estamos no dia 11 de maio, realizando a nossa sexta sessão reflexiva, que teve início com o acolhimento das professoras colaboradoras da pesquisa recebendo uma lembrancinha pela data festiva do Dia das Mães!

Nosso estudo do dia teve como objetivos: revisar a sequência didática a partir das leituras e discussões dos textos propostos e vivências da atividade em que foi usado o texto

Acalanto para o ensino da língua, e concluir a leitura do texto de Cecília Goulart, *Alfabetizar, por onde começar?*

Refletimos mais uma vez sobre os questionamentos discutidos na última sessão reflexiva para retomarmos a leitura do texto “Alfabetizar: por onde começar?”.

1. Como tornar a escrita parte da vida das crianças?
2. Como gerar necessidades de escrever, ou seja, colocar as crianças em situações reais de escrita, com um destinatário em contextos reais que tenham sentido para as crianças?
3. Por que o aprendizado da leitura e da escrita deve ser a vida?
4. Como trabalhar a leitura e a escrita de textos sem que as crianças saibam ler e escrever convencionalmente?

Decidimos incluir mais uma questão para fomentar mais as discussões e a reflexão:

5. É possível desenvolver a escrita a partir dos textos utilizando-se as vivências das crianças, ou seja, do seu cotidiano, do meio no qual estão inseridas tais como: bairro, família, escola, igreja etc.

Retomamos a leitura do texto que havíamos iniciado na última sessão reflexiva, e a partir das questões descritas acima fizemos uma boa roda de leitura e discussão de como aproveitar as vivências, os contextos reais para desenvolver a linguagem escrita, pois como nos afirma Goulart e Souza (2015, p. 48),

Se partimos de situações reais, da linguagem escrita em contextos reais, partiremos, então, de textos, pois os textos são unidades de sentido. As análises de unidades linguísticas menores, como letras e sílabas, também tem o seu lugar, mas não como ponto de partida ou de chegada. Elas são parte do processo de apropriação do sistema de escrita e não a finalidade do trabalho de alfabetização.

Goulart e Souza (2015) reforça o uso dos textos e de situações reais, contextos reais, ou seja, momentos vividos pelas crianças como fontes ricas de textos, pois já nascemos imersos na linguagem. Cabe à escola, através de seus docentes, aproveitar os discursos provenientes desses contextos, tornando-os temas desencadeadores de atividades didáticas para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Após o intervalo, entregamos as sequências didáticas escritas na primeira sessão de estudo para possíveis mudanças, se assim julgassem necessárias. Como apoio, entregamos a elas cópias da sequência *Acalanto*. Deixamos as professoras bem à vontade e com margem de tempo para que fizessem as reflexões e adequações necessárias ao planejamento da sequência. Ao final, elas socializaram a sequência reorganizada, fazendo a leitura em voz alta. Nós recolhemos, e em seguida gravamos algumas questões que tínhamos preparado para fazer a elas. Concluimos nossa manhã com a gravação das seguintes perguntas: Quais os aspectos

modificados na sequência? O que lhe motivou a replanejar estes pontos? Você acha que as leituras, discussões, informações dadas e vivências contribuíram para essas reflexões, esse refazer?

As respostas obtidas a partir desses questionamentos se constituíram em elementos essenciais para a avaliação dos impactos da formação no pensamento, e acreditamos que se materializarão no fazer das professoras, pois revelaram, sobremaneira, a construção de saberes específicos, ainda que elementares, relativos ao conteúdo abordado na formação. Este conteúdo será apresentado e analisado na subseção 5.4.

Com essas gravações encerramos mais uma manhã de estudos e reflexões sobre o uso do texto como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa.

## **7ª SESSÃO REFLEXIVA**

Ao trabalharmos sobre a importância das produções textuais coletivas estávamos no dia 18 de maio realizando a nossa sétima sessão reflexiva. Nossos objetivos para essa manhã foram os seguintes: refletir sobre a importância da produção coletiva para apropriação da linguagem escrita e de uma alfabetização dialógica e vivenciar, no contexto, da sala de aula a construção de uma produção textual coletiva de forma colaborativa entre pesquisadora, professoras colaboradoras e as crianças.

Organizamos apresentação de slides de BOM DIA! Em seguida, apresentamos os slides com os seguintes questionamentos: 1. Como a produção textual realizada coletivamente pode contribuir para apropriação da linguagem escrita? 2. Você costuma utilizar esse procedimento em sala para incentivar a formação de crianças produtoras de textos? 3. Você acha que a produção textual coletiva pode gerar nos estudantes a necessidade de escrever? Por quê?

Fizemos uma roda de conversa com as professoras colaboradoras da pesquisa sobre a importância da produção coletiva de textos com o uso dos slides. Em um bate papo pedagógico fomos trocando ideias e fazendo reflexões sobre esse tipo de intervenção tão significativa na construção da linguagem escrita pelas crianças; um procedimento rico para o desenvolvimento do ato de escrever e vários outros aspectos referentes à língua, demonstram como as ideias e as palavras se transformam em escrita; que existe espaçamento entre as palavras; a relação oralidade e escrita; trata o alfabeto como um conjunto de símbolos próprios da escrita; outros sinais utilizados para a veiculação de ideias; direção da escrita; propicia ao aluno uma reflexão sobre todos os conteúdos linguísticos que compõem o texto. Evidentemente que cada aula tem o seu objetivo, os propósitos definidos pelo/a professor/a o que deseja desenvolver, o que quer que as crianças aprendam.

Após essa roda de conversa, esse bate papo interativo sobre a importância da produção coletiva de textos, fomos para um lugar muito especial: a sala de aula do 1º ano. Fomos para pertinho das crianças. A sala de aula... lugar onde pulsam ideias, muita curiosidade, sensibilidade, vida!

Iniciamos essa vivência com a professora (P1) explicando o que nós iríamos fazer na sala. Organizamos as crianças em um semicírculo e a professora pesquisadora foi apresentando alguns livros de contos, destacando o início e o final da história, como o texto começava e terminava. Algumas crianças identificaram que era um conto. Queríamos que eles identificassem qual era o tipo de texto.

Em seguida, com um fantoche multifacetado, pois ele era ao mesmo tempo o Lobo, a Vovó e o Chapeuzinho Vermelho, a pesquisadora fez a leitura do conto e a professora (P1), que é a titular da turma, apresentava os personagens para as crianças; também adequamos as vozes aos personagens. Foi um alvoroço!

Após a leitura e muita conversa com eles, discutindo oralmente sobre a história e o que nós iríamos fazer na sala, lhes dissemos que eles seriam autores, pois faríamos uma história coletiva a partir da história da Chapeuzinho Vermelho, que eles poderiam modificar. Então, a professora colaboradora (P1) foi à secretaria para escrever a história a ser contada, posicionou-se à frente e foi construindo com as crianças o texto coletivo.

O texto ficou pronto, mas nós iríamos continuar na próxima sessão reflexiva. Explicamos para as crianças que elas fariam a leitura que construíram para os coleguinhas do 2º ano. Dissemos que eles iriam ilustrar o texto e que também escreveríamos em um cartaz para fixar no mural da sala. Voltamos para a sala, onde realizamos as sessões de estudo para fazermos uma avaliação da nossa manhã: a terceira questão que tínhamos discutido oralmente no início da manhã.

Nossa avaliação nessa manhã foi realizada com uma gravação e as professoras colaboradoras responderam à terceira questão que tínhamos discutido oralmente no início da manhã para refletirmos sobre a autoria do texto produzido. A professora na condição de (secretária, escriba) reconheceu a importância da produção coletiva para a aprendizagem da linguagem escrita e a necessidade da intervenção docente para construção de reflexões sobre a língua durante a produção textual.

Concluímos nossa manhã com as gravações da terceira questão que havíamos discutido no início da sessão reflexiva: Você acha que a produção coletiva pode gerar nos estudantes a necessidade de escrever? Por quê?

**P1** respondeu: “Para sanar dúvidas que eles possam ter sobre a escrita e assim refletir e se sentirem mais seguros, eles serão convidados a escrever, serão, terão desejo de escrever. Ademais, a partir dessa necessidade dessa escrita coletiva eles percebem que tudo, a produção textual coletiva... ela é uma excelente oportunidade para que as crianças elas se sintam convidadas a escrever. Por quê? Porque ali eles vão se sentir mais seguros, vão perceber que a participação deles é importante, que a opinião deles é importante. É uma oportunidade também de perceber que aquilo que eles falam pode ser registrado, e assim, por esse motivo, mais uma vez eles podem ser chamados, convidados a ter um desejo e a necessidade pela escrita.

**P2 fez o seguinte comentário:**

[...] Essa importância do texto coletivo é, ao meu ver, em primeiro lugar dá essa segurança para o aluno de como organizar essas ideias. Porque em algum momento até a gente quando vai fazer algum registro de alguma coisa, a gente para e fica pensando por onde vamos começar o que vamos falar o quê que é mais importante colocar no texto... E com uma produção é como se essa, esse, organização das ideias fosse acontecendo de maneira mais natural.[...] Então, aquele aluno que também tá participando desse processo, ele começa a desenvolver esse desencadeamento das ideias[...] Porque se nós pedíssemos pra ele falar sobre determinado assunto, ele iria falar, mas quando se pede pra ele escrever, aí tem aquela, aquela angústia, né? De como elaborar essas, essas ideias. De como escrever. A escrita, ela se mostra muito difícil pra eles, até porque pra aqueles que ainda tão, é que ainda não estão com a alfabetização totalmente desenvolvida... ele já pensa num texto como aquela coisa grande. Como é que vou escrever aquele monte de palavras, né? Então assim, ele cria conflito no como escrever e cria conflitos na organização da ideia. Quando isso acaba acontecendo de uma forma mais natural, né, ele já espanta um dos conflitos dele e ele pode se sentir seguro capaz de fazer esse texto. E aí você vai trabalhar dentro do texto vai fazer aquelas indagações: Eu começo com letra maiúscula? Eu finalizo aqui? Eu puxo ‘pro’ parágrafo? Ou seja, você vai fazer essas interrogações e a criança vai refletir em cima disso.

Com os comentários das professoras colaboradoras, nós encerramos a nossa manhã de estudos reflexivos vivenciando mais um momento especial no percurso da intervenção na escola campo de pesquisa.

## **8ª SESSÃO REFLEXIVA**

Mais um dia de estudo hoje, dia 23/05/2018, nós estamos realizando a nossa oitava sessão de estudos reflexivos sobre o uso do texto como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa. Iniciamos nossa acolhida da manhã com a leitura do texto de Fernando Veríssimo, O Gigolô das Palavras. Comentários das professoras colaboradoras da pesquisa sobre o texto lido. Nós tínhamos como objetivos da manhã que as professoras colaboradoras entendessem que a socialização da produção de textos construída pelas crianças com outras turmas, com colegas de sala de aula, funcionários da escola, família, gestão e outros destinatários constitui-se um procedimento importante de valorização da escrita, assim como do seu uso e sua função social. Outro objetivo do trabalho desse dia foi de entender que a revisão coletiva do texto é um procedimento que conduz à reflexão sobre a linguagem escrita na construção de uma alfabetização dialógica.

Só para situar o leitor na última sessão reflexiva, nós fizemos uma produção coletiva na turma do 1º ano. Voltamos hoje para continuarmos a vivência da sequência na sala de aula real. Em continuidade, fizemos a leitura coletiva com a turma do texto produzido coletivamente com eles. A professora colaboradora, que foi a secretária, conduziu fazendo as intervenções. A partir da intervenção, as crianças resolveram trocar uma palavra (comeu o sorvete) por (tomou o sorvete). Com a produção textual escrita no cartaz as crianças autografaram e fizeram a ilustração para colar no texto produzido. Não podemos esquecer que eles socializaram coma turma do 2º ano, acompanhados da professora colaboradora.

O cartaz foi fixado no mural da sala para a apreciação da turma. Foi um momento de muita interação, e mais um exemplo para as professoras colaboradoras experimentarem o uso do texto em sala de aula, dando sentido ao processo de aquisição da linguagem escrita.

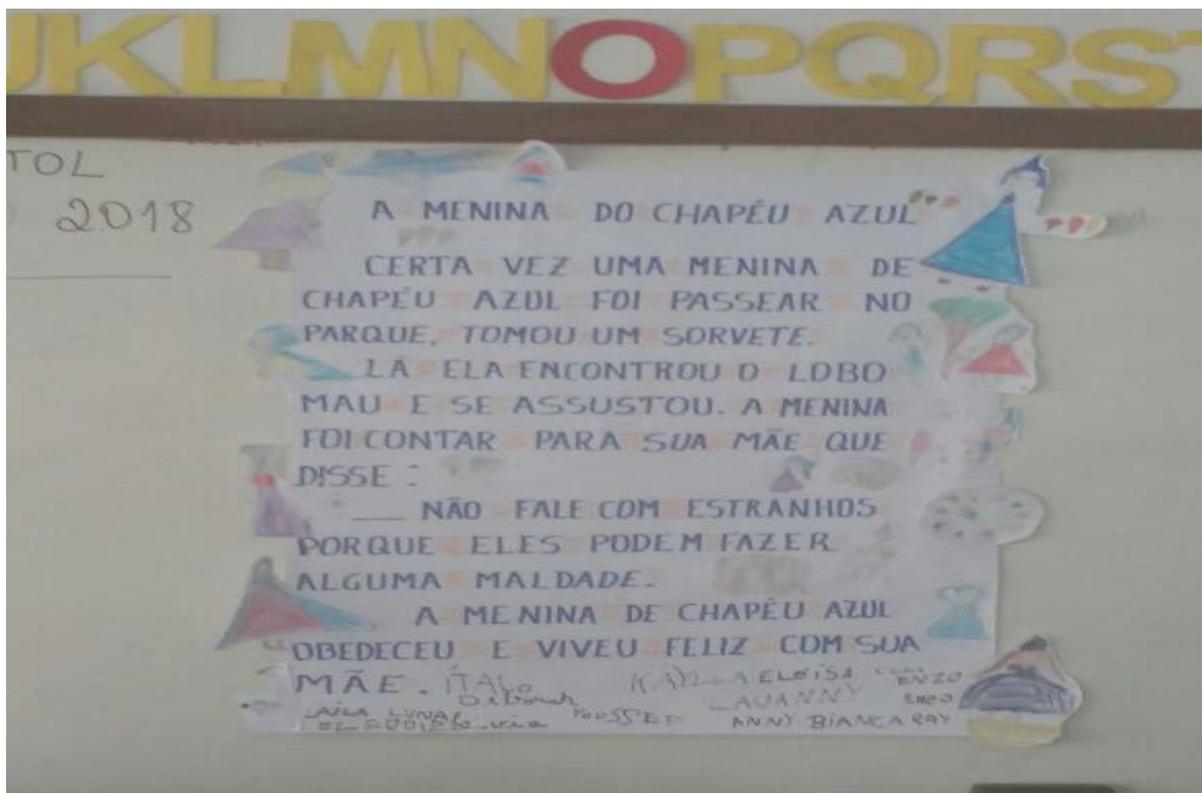


Figura 5: Texto coletivo produzido pelas crianças na vivência da sala  
Fonte: Pesquisa Empírica

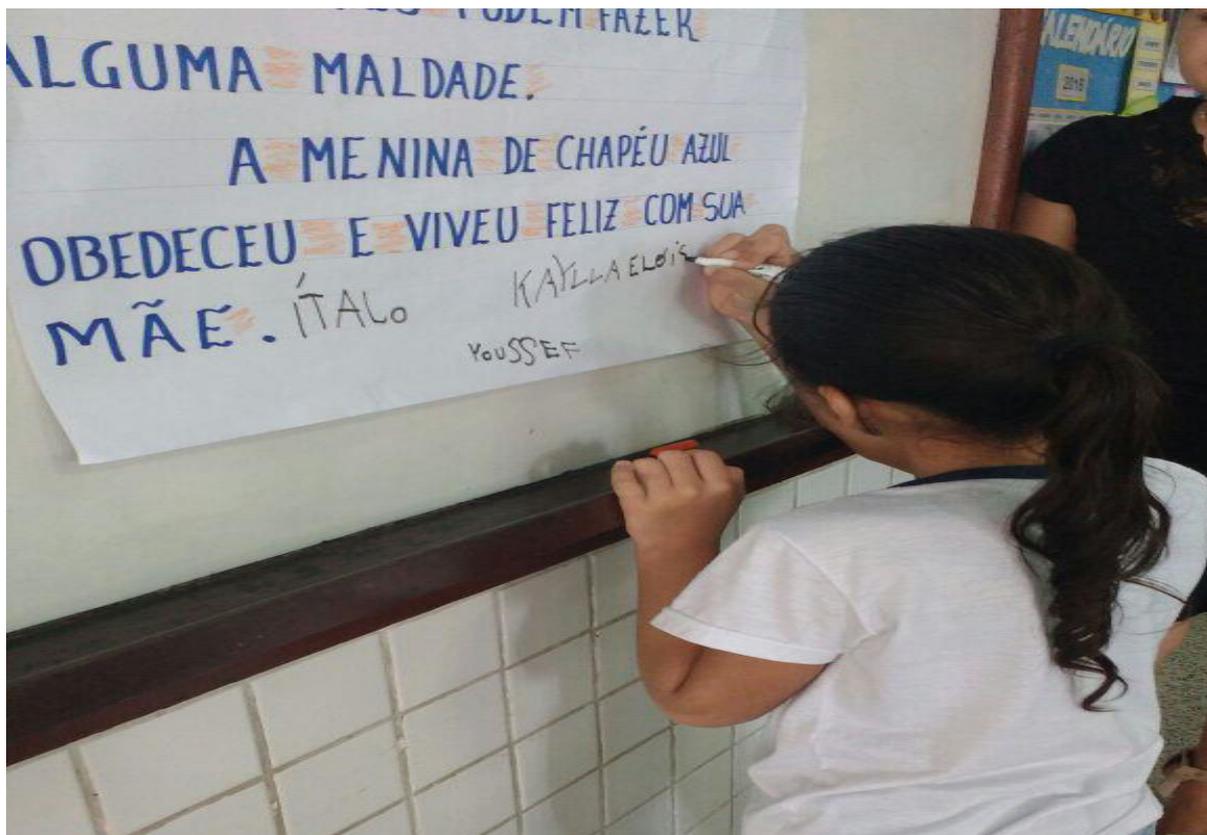


Figura 6: Crianças produzindo o Texto Coletivo na vivência  
Fonte: Pesquisa Empírica

Após o intervalo, nós voltamos para a sala e iniciamos a leitura silenciosa do texto de Curto, Morillo e Teixidó, “A Escrita como Produção de Textos”. Todo conteúdo dessa leitura é muito rico: além de retomar que o ensino da linguagem escrita deve partir dos textos, da complexidade da escrita, traz exemplos de atividades. O texto reforça que a cópia não é uma atividade de elaboração da linguagem, traz todos os conteúdos que envolve o uso dos textos e diz que todos são importantes, mas um em especial fará parte das demais sessões reflexivas de estudo: a revisão.

Para avaliar os estudos de hoje fizemos o seguinte questionamento: Você acredita que a criança, mesmo não conhecendo as unidades sonoras, as letras, podem ser autoras e como que elas podem fazer isso?

**P1 respondeu:** As crianças que ainda não sabem escrever convencionalmente não se apropriaram da linguagem, da escrita de forma alfabética, elas podem sim ser autoras de texto. A prova disso é a escrita coletiva, atividade que elas participaram ativamente dão ideias, sugestões e demonstram que tem capacidade para escrita bastando com isso que o momento seja propício. Uma outra situação de que elas demonstram que mesmo sem saber escrever alfabeticamente elas podem produzir um texto, é quando se usa a secretária ou escriba. Então, essas duas hipóteses, elas são bastante interessante. Particularmente no caso do texto coletivo, é interessante porque elas passam a ideia delas, elas divulgam a ideia delas. Na construção coletiva elas também podem escutar a ideia do outro e através desse contato, elas podem ter momento proveitoso de aprendizagem.

**A professora colaboradora P2 deu a seguinte resposta:**

[...] Elas são autoras no momento em que elas criam a história, fazem todo desencadeamento das ideias, fazem uma introdução, o meio o desfecho. É o momento que elas não conseguem é registrar essa ideia no papel e aí o professor entra pra fazer esse auxílio, mas ela é autora porque ela que criou a história, ela que participou que desenvolveu as ideias.

Após a gravação da entrevista, nós concluímos a nossa manhã de estudos e continuamos na próxima sessão reflexiva, com a leitura do texto de Curto, Morillo e Teixidó, com as sessões reflexivas de estudo caminhando para a parte conclusiva.

## **9ª SESSÃO REFLEXIVA**

Hoje, 30/05/2018, estamos realizando a nona sessão, já vamos sentindo um pouquinho de saudade da escola, das professoras colaboradoras e das sessões reflexivas, pois com cada uma delas, aprendemos a importância do texto como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa, um conteúdo indispensável para uma alfabetização dialógica.

Nossa manhã teve início com mais um questionamento para refletirmos conjuntamente, colaborativamente, então pedimos às professoras que em poucas palavras respondessem no caderno de registros a seguinte questão: ao proporem a produção de textos com as crianças ou outras produções escritas, quais são as práticas de revisão que você adota para conduzi-las a refletirem sobre os aspectos da língua que contribuem para a construção da escrita e de uma alfabetização dialógica?

**P1 respondeu:** A primeira versão eu escrevo da forma que eles fazem (depois) digo, falam depois reflito sobre o uso da letra maiúscula a presença de diálogo, o uso adequado dos termos.

**P2 redigiu a seguinte resposta:** recolher o texto, depois, individualmente, reler com o aluno, fazendo-o refletir sobre o que está escrito: organização as ideias, ortografia, estrutura do gênero...

Fizemos a leitura das questões e discutimos sobre a importância da revisão para o aperfeiçoamento da produção escrita, dos objetivos que o docente deseja trabalhar. Em seguida, fizemos a leitura do texto de Curto, Morillo e Teixidó que já havíamos iniciado no encontro interior.

Proseguimos a partir da página 149 do texto uma leitura dividida em dois momentos: um trecho do texto foi feita a leitura silenciosa e no outro, a leitura compartilhada, seguida de reflexões sobre cada conteúdo lido, pois o texto é dividido em vários tópicos entre eles, como planejar a produção escrita, como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler discutindo aspectos relevantes do texto, conforme tópicos a seguir:

**Complexidade da escrita processo da escrita de textos: decisões acerca do ato de escrever:**

1. O quê? Tema e situação da escrita
2. Para quê? Finalidade da escrita
3. Para quem? Destinatário
4. Como? Suporte, instrumento, tipo do texto...

Ao discutirmos esses aspectos com as professoras estávamos reforçando que a escrita deve ser planejada, pensada e que os textos são o ponto de partida e o ponto de chegada para o desenvolvimento da linguagem escrita. Também discutimos sobre a importância das crianças terem o maior número de informações possíveis sobre o que irão escrever. Compete ao/à professor/a fornecer as informações: as leituras prévias relacionadas ao tema, fotos, figuras, discussões em aula, todos os elementos possíveis que favoreçam à escrita dos/das alunos/as na elaboração do pré-texto.

Sendo a revisão um aspecto importante na construção da escrita de textos e do conteúdo da leitura que estávamos fazendo nessa sessão, e um dos objetivos da nossa aula de hoje foi mostrar às professoras a importância da revisão como uma atividade interativa, de reflexão e como a forma que corrigimos os textos dos estudantes não ensina a escrever melhor, portanto, outros procedimentos de revisão devem ser adotados por elas, entre eles ensinar o/a próprio/a aluno/a à corrigir, além de fazer com que percebessem que mais importante que corrigir é preparar a escrita, ou seja, devem planejar a escrita.

Concluimos nossa manhã de estudos discutindo oralmente com as professoras a seguinte questão: Como as discussões de hoje contribuíram para você ressignificar as suas concepções em relação à revisão das produções escritas das crianças?

**10ª SESSÃO REFLEXIVA**

Vivendo, trocando, aprendendo, ensinando há mais de um ano aqui na escola, foi possível estabelecer alguns vínculos que vão além do processo de pesquisa. Mas é hora de concluirmos mais uma etapa definida pelo Curso. Então, hoje dia 06/06/2018 estamos realizando a nossa última sessão formativa desse ciclo. Para nós, fica a certeza de que voltaremos outras vezes para refletirmos sobre a aprendizagem da linguagem escrita, da leitura e produção de textos. Estamos chegando ao final da nossa intervenção na escola e para essa última sessão reflexiva nossos objetivos ainda estão com foco na revisão de textos, sendo eles: compreender que a revisão coletiva do texto é um procedimento que conduz à reflexão sobre a linguagem escrita na construção de uma alfabetização dialógica e na formação de crianças

leitoras e produtoras de textos; esta foi a nossa última pretensão nessa empreitada junto às docentes.

Vivenciar uma situação prática de revisão coletiva com foco em aspectos da língua compreendendo: organização dos parágrafos, uso da letra maiúscula e aspectos ortográficos a partir de uma produção organizada pela professora colaboradora (P2) foi nosso objeto de interação nessa oportunidade de reflexão.

Iniciamos a manhã saudosista dos nossos encontros de reflexão sobre as práticas de sala de aula com ousos dos textos como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa. Com a apresentação de slides realizamos uma exposição dialogada de forma bastante interativa e colaborativa. Com a fala da expositora e as intervenções feitas pelas professoras colaboradoras, reforçamos a importância da revisão coletiva seus ganhos para a construção de textos mais elaborados, do aperfeiçoamento da escrita e alguns conselhos ao serem feitas as correções das crianças.

Após o intervalo, fizemos a vivência de uma atividade de revisão a partir de um texto que a professora colaboradora (P2) havia trazido para a sala de produções e que fez em sua sala, escaneamos a produção para fazermos essa atividade. Nessa manhã, mais uma vez recebemos a presença da professora Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, orientadora da pesquisa, que foi fazer os agradecimentos às professoras e à equipe de gestão da escola, formalizando o Seminário Final.

Para concluirmos a manhã, entregamos uma avaliação final escrita que elas se disponibilizaram a responder e nos devolver posteriormente, pois dado o calor das discussões não vimos a hora passar. Nesse momento agradecemos imensamente a participação, a colaboração e disponibilidade da equipe escolar e, de forma muito especial, às professoras colaboradoras por se despojarem do alto de seus saberes para compartilhar conosco toda a riqueza das sessões reflexivas de estudo realizadas durante o processo de intervenção formativa.

Foram momentos inesquecíveis de troca, de interação, de desconstrução de concepções e práticas e, para tanto, vivenciamos o processo reflexivo que caracteriza a pesquisa colaborativa: vivenciando ações de descrição de práticas, de recebimento de informações, de confronto de saberes da prática com a teoria a partir do diálogo com diversos objetos culturais. Do estudo reflexivo em um processo interativo formativo chegamos à reconstrução da ação didática, perpassando pelo entrelaçamento da teoria com a prática na busca da ressignificação dos saberes docentes das professoras colaboradoras. Nas páginas que se seguem, mais evidências dos saberes construídos pelas professoras, para além daqueles já revelados nesta subseção.

#### **5.4 A construção de saberes específicos à ação alfabetizadora com ênfase na utilização dos textos a serviço do processo do ensino da alfabetização de crianças**

Nesta subseção, continuaremos descrevendo por meio dos dados coletados a construção dos saberes que as professoras colaboradoras demonstraram ter ressignificado após as sessões reflexivas de estudo, ou seja, após o processo de formação.

É importante pontuar que para avaliarmos os impactos da formação coletamos alguns dados antes, para que fossem confrontados posteriormente com os outros gerados no processo (os quais já foram evidenciados na subseção anterior), ao final do percurso formativo.

Neste sentido, discorreremos aqui como os saberes foram se reconfigurando durante o processo formativo reflexivo colaborativo. Conforme explicitado acima para descrevermos sobre esta fase da pesquisa, o primeiro instrumento, que usamos foi um breve questionário composto de duas perguntas e nosso objetivo foi fazer o levantamento das concepções das professoras colaboradoras sobre a forma que planejavam o uso dos textos na sala de aula e como estas concepções sustentavam as práticas ao utilizar os textos como unidade básica de ensino da língua materna logo que adentramos o campo de pesquisa.

A primeira pergunta feita: Descreva como você planeja o uso dos textos nas atividades de sala de aula?

**P1** -Levo em consideração a adequação da utilidade para o professor e a eficácia para a aprendizagem dos alunos. Busco conhecer o texto com antecedência, especificar suas características e como inserir no contexto da sala de aula. Seleciono textos adequados à faixa etária dos alunos.

**P2** - Escolho o gênero textual de acordo com o objetivo proposto para aquela aula. Seleciono alguns gêneros textuais. Conforme o texto eu proponho as atividades a serem trabalhadas com eles.

Ao responder a primeira pergunta P1 considerou que os aspectos que definem a escolha do texto são: a utilidade para o professor, a aprendizagem dos/as alunos/as além dos critérios da faixa etária adequada. Acreditamos que realmente a professora utiliza os textos, busca conhecer suas características e seleciona-os adequando a faixa etária das crianças buscando adequar as suas necessidades didáticas como docente.

Entendemos que a professora embora muito esforçada e trabalhe com os textos ele ainda não se constitui como unidade básica prioritária no ensino da língua materna. Não por desinteresse da professora colaboradora, mas por concepções de ensino da língua materna, fundamentadas em métodos que priorizam à ação de alfabetizar a partir de letras e sílabas.

Neste sentido, reconhecemos que os textos são trabalhados na escola, mas as crianças não são colocadas em situação que privilegie o desenvolvimento da escrita. Elas são expectadoras ou copistas de um procedimento que deve ser ensinado na escola.

De acordo com as respostas das professoras colaboradoras constatamos que elas utilizam os textos para ensinar a língua portuguesa. A partir dos objetivos da aula e dos interesses dela são originadas, desenvolvidas as atividades e estas atividades são variadas conforme descritas na segunda resposta dada pelas professoras.

Outra questão feita foi: Explique como você explora os textos na sala de aula!

**P1** - O trabalho de alfabetização a partir de textos é inegavelmente uma decisão acertada. Desta forma, busco realizar as atividades diárias a partir de textos adequados à faixa etária dos docentes (creio que ela quis dizer discentes) sempre buscando diferentes possibilidades de ouvir, ler e conhecer. Os alunos recebem cópias dos textos trabalhados para que leiam mesmo sem saber ler. Nestes casos, busco textos que saibam de cor. Peço que localizem palavras no texto, questiono sobre fatos para que possam interpretar, enfatizo as peculiaridades textuais para que diferenciem os diversos gêneros. Nos textos que os alunos ainda não conhecem faço agrupamentos produtivos, realizo atividade de organização do texto em tiras. Busco levar portadores específicos para explorar capa, contracapa, propagandas, conteúdos, editora, autor, ilustrador. A partir do texto, trabalho conteúdos específicos a escrita da esquerda para direita, uso da letra maiúscula e minúscula, segmentação entre as palavras letra inicial e final.

**(P2)** respondeu que explora os textos como: Leitura deleite; explorando assuntos gramaticais a partir de palavras inseridas no texto interpretação textual; exploração de gêneros textuais; produção textual; informações sobre conhecimentos gerais a partir dos textos; utilização do texto de modo funcional no cotidiano.

Concordamos que de fato as docentes usam os textos, mas que estes são copiados sem contemplar o cotidiano das crianças, portanto sem sentido, ou estão propostos no livro didático e a partir deles, elas desenvolvem as demais atividades, ficando restrita apenas às tarefas do livro ou aos textos xerocopiados. Estes aspectos limitados interferem decisivamente no desenvolvimento da escrita e na formação de crianças produtoras do texto. Além disso, não se utiliza a produção escrita como uma atividade primordial da escola, embora seja sua atribuição primeira. É necessário que se utilize as situações reais vividas pelas crianças para desencadear o processo de escrita como afirma Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015, p.43)

[...] o ensino da escrita e a demonstração de seus usos, de sua utilidade por meio de materiais reais, que circulem em nossa sociedade diariamente, é o de que nossos alunos precisam – e não a utilização de textos inventados para se encaixarem nas aulas, ou adaptados para serem “mais fáceis”. Assim, por meio dos textos, os professores vão ensinar tanto como o texto funciona, como as letras se combinam etc., como também vão ensinar para que servem tais textos, quando se costuma utilizá-los fora da escola, entre outras coisas.

Portanto, ao desenvolvermos as sessões reflexivas de estudo buscamos pontuar a importância e a prioridade que os textos possuem como conteúdo articulador essencial para o

desenvolvimento da escrita além de se enfatizar as situações reais como aspectos ricos de desenvolvimento da escrita textual.

Os textos que são utilizados no cotidiano, no dia-a-dia da vida devem ser inseridos no processo de aprendizagem desse procedimento demonstrando às crianças seu uso social.

Ao iniciarmos as sessões de estudo reflexivas, ou seja, a formação, também utilizamos questionamentos referentes ao uso dos textos o que denominamos de “DIAGNÓSTICO: os saberes que tenho e uso!” e no final, um instrumento denominado “AVALIAÇÃO: O que aprendi na formação”.

As professoras responderam as três questões no caderno de registro no início da formação e estas perguntas indagavam sobre a frequência, os tipos e o que ensinavam a partir dos textos. E ao final, responderam quatro questões com o mesmo teor, apresentaremos por professora as três perguntas e suas respostas. A quarta questão do último instrumento será apresentada separadamente, pois objetiva avaliar todo o processo da formação.

<b>DIAGNÓSTICO: Os saberes que tenho e uso!</b>	<b>AVALIAÇÃO: O que aprendi na formação</b>
<p><b>Com que frequência uso os textos na aula? Explique</b></p> <p>P1 - Praticamente todos os dias quase sempre utilizo os textos nas aulas do 1º ano, inclusive os alunos têm caderno de leitura, assim grande parte dos textos são colados.</p>	<p><b>Com que frequência devo utilizar os textos na aula? Explique</b></p> <p>P1 - Frequentemente, de preferência diariamente. Só e aprende a escrever, escrevendo. A continuidade com práticas de escrita dá segurança aos alunos e, associadas a boas intervenções torna-se um momento de aprendizagem significativa em sala.</p>
<p><b>Quais tipos de texto utilizo nas aulas de língua portuguesa? Porque estes tipos de texto?</b></p> <p>P1 - Cantigas de roda, ditados populares, contos, parlendas, trava-línguas, poemas. Uso esses textos porque julgo adequados a faixa etária.</p>	<p><b>Quais tipos de texto devo utilizar nas aulas de língua portuguesa? Porque devo utilizar este tipo de texto?</b></p> <p>P1 - Devemos apresentar aos alunos textos diversos, mas devemos levar em consideração a faixa etária dos educandos. O processo ensino aprendizagem de leitura e escrita exige não apenas textos literários ou</p>

	científicos, às vezes distantes da realidade dos alunos, mas diferentes modalidades textuais de uso social.
<p><b>O que ensino a partir dos textos de modo que estes conteúdos, ensinem meus/minhas alunos/as a ler e escrever?</b></p> <p>P1 - verifico as características textuais, exploro a interpretação, a segmentação entre as palavras. Uso o texto para identificar letras, diferenciar consoantes/vogais, a primeira letra da letra final e os sons das letras.</p>	<p><b>O que devo ensinar a partir dos textos de modo que estes conteúdos, ensinem meus/minhas alunos/as a ler e escrever?</b></p> <p>P1 - O texto deve ser a unidade básica, os alunos devem ser convidados a ler, produzir, refletir sobre conteúdos a partir dos textos</p>

Quadro 12: Confronto entre questões de Avaliação inicial e final de P1  
 Fonte: Pesquisa Empírica

As respostas de P1 parecem revelar apropriações significativas na direção do conteúdo abordado na formação, também é conveniente destacarmos aqui que foi na sala desta professora que foi desenvolvida a atividade de produção textual coletiva com as crianças, diferente de P2. Pudemos inferir que esta vivência propiciou mais articulações entre suas reflexões.

<b>DIAGNÓSTICO: Os saberes que tenho e uso!</b>	<b>AValiação: O que aprendi na formação</b>
<p><b>Com que frequência uso os textos na aula? Explique</b></p> <p>P2 - O texto é explorado em sala de aula, em média três ou quatro vezes, pois dessa forma, o educando convive com mais propriedade e intimidade com o texto, explorando sua estrutura, gênero, conteúdo, organização...</p>	<p><b>Com que frequência devo utilizar os textos na aula? Explique</b></p> <p>P2 - O ideal seria que os alunos praticassem essa escrita pelo menos duas vezes por semana. Porém, diante da rotina dos demais conteúdos e da sistematização para a retomada dessa produção de forma significativa, o viável é uma vez por semana.</p>
<p><b>Quais tipos de texto utilizo nas aulas de língua portuguesa? Porque estes tipos de texto?</b></p>	<p><b>Quais tipos de texto devo utilizar nas aulas de língua portuguesa? Porque devo utilizar este tipo de texto?</b></p>

P2 - Os textos propostos para o 3º ano conforme orientações da SEMED. Entre eles: contos, poemas, histórias em quadrinhos, etc...	P2 - Quaisquer textos que faça parte da zona de interesse dos alunos, pois dessa forma, terão mais segurança na escrita, nas argumentações, na autonomia...
<b>O que ensino a partir dos textos de modo que estes conteúdos, ensinem meus/minhas alunos/as a ler e escrever?</b> P2 - estrutura e gênero textual, uso de letra maiúscula, ortografia, segmentação, concordância entre as palavras...	<b>O que devo ensinar a partir dos textos de modo que estes conteúdos, ensinem meus/minhas alunos/as a ler e escrever?</b> P2 - ortografia, gramática, (concordância verbal e nominal, uso de letra maiúscula, pontuação, etc...) e estrutura textual (parágrafos, estrofes, divisões...)

Quadro 13: Confronto entre questões de Avaliação inicial e final de P2

Fonte: Pesquisa Empírica

Ao observarmos as respostas de (P2) consideramos que esta não fez as reflexões de forma mais consistente ao elaborar suas respostas, pois parece estar apressada, atarefada, sem tempo. Digo isso, ao considerar os seus depoimentos feitos nas entrevistas em sala de aula, assim como, na justificativa de revisão da sequência didática, onde demonstrou avanços na concepção de uso do texto como unidade básica de ensino da língua.

Abaixo apresentaremos e analisaremos a quarta pergunta feita no instrumento aplicado no final das Sessões Reflexivas de Estudo, ou seja, “*Descreva as aprendizagens conquistadas a partir do processo de formação colaborativa com foco no texto como unidade básica de ensino na alfabetização*”.

P1	P2
O texto em situação real de interação com uso de elementos linguísticos representa o lugar onde os sujeitos aprendem valores, ampliam suas visões de mundo, participam e constroem cultura, história e memórias. Na prática de formação colaborativa, a partir do texto, o aluno é tratado e a aprendizagem é concreta, é possível a ampliação do conhecimento sobre a língua e as linguagens.	Os encontros me fizeram refletir e entender a importância do trabalho com o texto, a frequência com que deve ser realizado e as várias maneiras de abordagens relacionadas a correção, a ortografia e a gramática.

Quadro 14: Respostas a 4ª questão de Avaliação final de P1 e P2

Fonte: Pesquisa Empírica

Assim, se as respostas dadas pelas professoras colaboradoras aos questionamentos feitos antes do início da formação e depois dela revelam suas concepções, nós buscamos a partir da elaboração de uma sequência didática no início das sessões reflexivas de estudo verificar como que na prática essas concepções se materializavam. Esta sequência produzida por elas, após as leituras e vivências foi revisitada para que as mesmas replanejassem, se assim julgassem necessário.

Constatamos que as atividades de leituras e vivências realizadas nas sessões de estudos reflexivas contribuíram significativamente para que as professoras colaboradoras envolvidas na pesquisa, pudessem refletir sobre o uso e prioridade do texto como unidade básica de ensino da linguagem escrita ao replanejarem.

Esta afirmação está evidenciada em depoimentos colhidos quando as professoras foram apresentar a produção da sequência revisitada e replanejada por elas. Ocorreu-nos no meio do processo de replanejamento das sequências, entrevistá-las para que elas explicassem por meio dos depoimentos os motivos que as levaram a reformulação das sequências. Esse instrumento de avaliação se constituiu valiosíssimo para os propósitos de mensurar os impactos da formação. Assim, após a leitura da sequência replanejada, fizemos algumas perguntas às professoras visando captar as aprendizagens. Abaixo transcrevemos na íntegra as perguntas e as respostas por Professora

**Pesquisadora: Quais os aspectos que você mudou na sequência e porque?**

**P1** - A partir do estudo de uma sequência apresentada pela professora Vanja e pela professora Francisca, foi proposto que fizéssemos a reestruturação da nossa sequência se assim entendéssemos: E no meu caso, assim entendi que havia a necessidade de alteração, dessa vez com o foco mais atento a questão da escrita e da leitura. [...]

**Pesquisadora** - Professora, a senhora acha... Modificou esses aspectos aí por quê? Quais os aspectos que contribuíram para essas mudanças? O que lhe conduziu a essa reflexão de modificação?

**P1** - Bom, no momento... Fiz a primeira eh! sequência didática, fizemos a análise de outra sequência didática. Quando eu observei a primeira sequência em relação ao modelo que nos foi apresentado, eu percebi que o enfoque da minha sequência não tinha sido voltado para leitura e escrita. Então eu observei que teríamos que mudar o enfoque e que os objetivos eles teriam que ser para leitura e para escrita. E aí o objetivo como eixo norteador ele acaba mudando toda a sequência. Foi essa a razão.

**Pesquisadora** - A senhora considera que as vivências e as leituras que a gente fez, elas, elas... contribuíram para essa intervenção de forma significativa?

**P1** - Com certeza, as leituras, as apresentações, as discussões, elas serviram para uma auto avaliação e a partir dessa auto avaliação, uma mudança no que diz respeito ao enfoque, da leitura e da escrita.

O depoimento de **(P1)** revela o processo reflexivo pelo qual a professora colaboradora passou, é o que está expresso em suas palavras explicativas sobre quais os motivos que a conduziram na reformulação do planejamento, evidenciando a importância da formação

na reconstrução de saberes e na reflexão ao planejar, as sessões reflexivas contribuíram sobremaneira na reconfiguração de concepções que impactaram/ão na ação didática da sala de aula ao pensarem sobre o uso do texto como unidade básica de ensino da língua materna.

O que nos impulsiona a afirmar que a Professora obteve algumas apropriações dizem respeito a esta fala da professora, “*P1 - [...] Fiz a primeira eh! sequência didática, fizemos a análise de outra sequência didática. Quando eu observei a primeira sequência em relação ao modelo que nos foi apresentado, eu percebi que o enfoque da minha sequência não tinha sido voltado para leitura e escrita. Então eu observei que teríamos que mudar o enfoque e que os objetivos eles teriam que ser para leitura e para escrita. E aí o objetivo como eixo norteador ele acaba mudando toda a sequência*”, demonstrando uma análise mais na direção dos objetivos do ensino da linguagem escrita na alfabetização.

Temos convicção de que muito elas ainda têm o que ler e aprender, mas acreditamos que conseguimos mobilizá-las para pensar em outras formas de fazer a aula acontecer a partir dos uso dos textos para ensinar a linguagem escrita.

Em continuidade, apresentamos o diálogo mantido com P2 buscando as evidências dos saberes construídos com a reelaboração da sua Sequência.

**Pesquisadora-** [...] Eu queria continuar com você perguntando quais os aspectos do texto que você modificou? Porque você modificou várias coisas a partir do trabalho daquela que foi a sequência original. Você alterou muita coisa. Quais foram os aspectos que você mudou? Porque que você mudou?

**P2-** Olha na verdade eu mudei, praticamente tudo. Porque quando veio a proposta de ser algo para o dia das Mães... Eu acabei me focando na (ênfase) dia das mães. Então, assim ... em trabalhar a data meio de uma maneira não proposital mas acabei deixando o texto pro lado. Quando eu vi essa outra sequência, eu vi, eu percebi que a minha sequência estava um tanto equivocada. Se a sequência é pra trabalhar o texto, então o dia das mães ficava um pouquinho atrás do texto. Não tão a frente como eu tinha colocado. Então por isso que eu mudei toda a sequência didática. Mudei todos os objetivos, mudei a sequência de atividades que estava muito focada na mãe foquei agora em produções textuais no texto na estrutura. Acho que a única coisa que eu consegui manter... Foi a avaliação que na minha sequência original a gente também ia fazer uma receita em conjunto com as mãe e agora a gente faria uma receita, podia até chamar as mães...mas a princípio a gente faria uma receita com as crianças seguindo a instrução que estava lá.

**Pesquisadora-** A senhora acha que as nossas leituras em suma a vivência de uma sequência na sala contribuiu para essa sua reflexão?

**P2 -** Muito, muito porque como eu já tinha comentado na nossa roda de conversa, **a formação tá sendo tipo uma quebra de muita coisa que a gente acaba ensinando**, e ensinando da forma que a gente aprendeu. A gente tem a informação de como fazer... E eu falo de informação... Porque pra mim ela só viraria conhecimento como tá virando agora... a partir do momento que eu consigo botar em prática. Então...Assim,... Na teoria, é, a gente acaba sabendo de como é importante trabalhar com o texto, como é que a gente a vai trabalhar com o texto mas a gente discutiu muito aqui nas nossas conversas... Colocar essas informações na prática para assim ela virar um conhecimento... É muito difícil porque a gente tá na sala de aula com um número de alunos que a gente tem que controlar...vários outros aspectos então, a gente acaba por não tá tão dígitos assim, aprimorando nesse conhecimento a gente acaba por

deixar de lado, né? Acaba não sabendo como aplicar essas informações na prática e hoje a gente discutindo... A gente até revendo coisas que a gente faz, né? Vivências de sala de aula, hoje a gente tá aqui fazendo, tentando quebrar... Essa estrutura tão rígida que é a gente ensinar como aprendeu.

O depoimento de **(P2)** representa uma avaliação muito importante sobre o processo de estudo reflexivo colaborativo realizado a partir das leituras, rodas de conversas reflexivas, vivências onde confrontávamos teoria e prática das situações reais da sala de aula, tão importantes na reconstrução de seus saberes e desconstrução de crenças e concepções em relação ao ensino da língua materna a partir dos textos.

### **5.5 Porque o PORTFÓLIO como opção de produto final?**

Nesta subseção justificamos a nossa opção de escolha pelo portfólio como portador para apresentação do produto final, atendendo a uma das exigências do mestrado profissional.

O produto final, se constitui uma amostra condensada do processo de pesquisa e tem como objetivo seu uso por outros profissionais que podem utilizar as informações nele contidas como elementos para retroalimentarem suas práticas e concepções.

O portfólio é conhecido como um procedimento de avaliação formativa. Porta-fólio ou portfólio, segundo Ferreira (1999, p. 1.612), é uma “pasta de cartão usada para guardar papéis, desenhos, estampas etc.” Apesar dessa característica original, inicial, o portfólio tem recebido algumas adaptações no formato de apresentação, de organização e também tem sido usado por empresas, profissionais e até pelo mercado de ações.

Apesar de ser conhecido no meio educacional como instrumento de avaliação apenas dos alunos, ele também pode ser utilizado em avaliação de disciplinas ou de um curso. Nossa perspectiva é a de que ele seja um instrumento de interação, de diálogo com outros professores e outros profissionais da educação que poderão utilizá-lo para refletir, planejar e desenvolver suas aulas ou formações continuadas a partir deste portador, pois conforme Villas Boas (2006) nos diz: os portfólios [...] “criam elo instrucional entre séries, anos, disciplinas e temas quando são partilhados com outros professores”. Portanto, como este produto tem a finalidade de partilhar com outros docentes o fruto, os resultados de uma pesquisa, de uma vivência formativa colaborativa reflexiva, com ênfase no conteúdo "o texto como unidade básica para o ensino da língua materna" esperamos que ele seja utilizado por professoras/es do ciclo de alfabetização e outros profissionais da educação.

O portfólio é uma espécie de *workbook*, um fórum no âmbito do qual se trabalha com as experiências da aprendizagem ou da vida. Ele promove aquele contraponto de experiência que é tão importante e fundamental: a reflexão (WALKER, 1985, p.53 apud

RODRIGUES, 2009, p. 3). Traduzindo, *workbook* significa pasta de trabalho, portanto, nesta pasta socializamos o percurso do nosso trabalho de intervenção esperando contribuir para que um maior número de pessoas possa refletir a partir dos dados nela contidos sobre os propósitos que nos colocamos e perseguimos com a investigação.

As experiências de aprendizagem adquiridas no percurso formativo compartilhadas são atividades vividas que podem auxiliar outros profissionais docentes e coordenadores pedagógicos. A forma como apresentamos o nosso percurso formativo materializado nas sessões reflexivas, organizado em sequências didáticas, os depoimentos, as reflexões realizadas no processo de desenvolvimento do percurso formativo o replanejamento da sequência didática demonstra a importância o envolvimento e a participação das professoras colaboradoras são comprovações que validam a pesquisa colaborativa como um tipo de pesquisa que favorece a formação docente.

Para nós ele se justifica como portador para nosso produto final pelos seguintes aspectos: a forma como apresentamos o nosso percurso formativo materializado nas sessões reflexivas e por ser resultado de um trabalho da construção de saberes docentes fundamentado na relação teoria e prática, pois conforme (VEIGA et al. 2001, p.50) citada por Villas Boas (2004) “De modo particular, três desses aspectos justificam a adoção do portfólio em cursos de formação de professores: 1) a construção e o domínio dos saberes da docência; 2) a unicidade entre teoria e prática; 3) a autonomia.”

Considerando que a pesquisa buscou no percurso formativo desenvolvido, articular os saberes docentes das professoras colaboradoras e a reconstrução destes a partir das leituras e vivências propostas relacionando a teoria com a prática, de modo que estes aspectos imprimissem maior autonomia às docentes para desenvolverem novas práticas, defendemos o portfólio como um portador adequado para o manuseio, utilização e consulta de outros professores.

Acreditamos ainda que os documentos e materiais contidos no portfólio possam fomentar o desejo de outros professores em utilizá-los, foi também uma forma de documentá-lo num portador mais acessível, de fácil manuseio já que estará em um formato diferente do texto dissertativo. Para além dos documentos, registros, textos inclui também reflexões do processo formativo e sobre o próprio instrumento.

Neste portfólio apresentaremos quatro seções contendo: \*alguns elementos do diagnóstico que orientou a proposição da formação desenvolvida; uma espécie de resumo do planejamento da formação oferecida; descreveremos as sessões reflexivas e traremos evidências das aprendizagens construídas pelas professoras no processo formativo, tendo em

cada uma dessas seções os documentos comprobatórios dos procedimentos da investigação, a saber: plano de formação, os materiais que compuseram o kit das professoras, as sequências didáticas da formação desenvolvidas, registros das observações, produção escrita das professoras, depoimentos, fotos e os textos que subsidiaram as leituras nas sessões reflexivas de estudo.

## 6 CONCLUSÃO

Tecer a conclusão deste trabalho nos remete a descrever o inconcluso. Isto nos custa um pouco, pois reconhecemos que mesmo quando respondemos à pergunta do problema que originou a pesquisa, outros questionamentos, indagações, perguntas que surgiram no processo de investigar continuam a povoar o nosso universo questionador. Se por um aspecto é bom, pois nos mobiliza para investigações futuras e nos remete a buscar respostas ajudando o desenvolvimento da educação, por outro, os questionamentos que surgiram revelam a incompletude daquilo que tanto nos custou para operacionalizarmos.

Ao desenvolver a pesquisa buscamos encontrar, através das trilhas que percorremos, as respostas para as problematizações que originaram essa investigação, ou seja, *como vem sendo desenvolvido o trabalho com a linguagem escrita a partir dos textos no ciclo de alfabetização na escola Azul da rede municipal de São Luís? A partir da metodologia desenvolvida pelas professoras da escola Azul, um curso de formação continuada, por meio da pesquisa-ação colaborativa, daria conta de imprimir autonomia à ação docente no que diz respeito à utilização dos textos como unidade básica para o ensino da linguagem escrita no ciclo de alfabetização?*

O percurso metodológico definido para desenvolvermos a investigação foi a pesquisa-ação colaborativa por entendermos que é a mais adequada para responder aos nossos questionamentos e ao processo de intervenção formativa reflexiva desenvolvido com as professoras colaboradoras da pesquisa e está situada na seção 2 onde discorreremos o percurso trilhado.

Por tratar-se de uma pesquisa que envolve a formação docente e ser também um dos nossos objetivos específicos, sentimos a necessidade de contextualizarmos na seção 3, as concepções e modelos de formação continuada que têm sido utilizadas pelos sistemas de gestão das políticas educacionais para desenvolverem percursos formativos desses profissionais.

Para tanto, fizemos uma breve contextualização da formação inicial de/das professores/as, constatando-se que o modelo da racionalidade técnica, onde o currículo está organizado em disciplinas de forma justaposta separando-se a teoria da prática sem o estatuto epistemológico da prática, ainda não está superado.

Ramalho (2004) afirma que há um Modelo Hegemônico Formativo (MHF) que segundo a autora, nesse “modelo formativo” misturam-se as tendências de formação do racionalismo técnico e da formação academicista tradicional. Tal modelo desconsidera os saberes dos/das professores/as considerando-os como mero executores/reprodutores,

minimizando, assim, a capacidade construtiva e reflexiva de desenvolvimento de saberes dos professores, construídos no exercício da prática docente da sala de aula, tampouco consideram as condições concretas, históricas, reais com as quais os/as professores/as trabalham.

Candau (1997) afirma que o modelo clássico é o que predomina na formação continuada, caracterizado pelo retorno do/da professor/a à sala de aula para atualizar seus conhecimentos por meios de cursos, programas de atualização, aperfeiçoamento, programas de pós-graduação e outras modalidades como: simpósios, seminários, cursos, congressos etc. O modelo clássico desenvolve-se buscando o *lócus* da formação – as universidades – consideradas tradicionalmente como produtoras de conhecimento.

Contrapondo-se a esse modelo, há outro movimento de teóricos e pesquisas que buscam delinear outra forma de desenvolver a formação desses profissionais. A mesma autora denominou de Modelo Emergente de Formação (MEF). Esse modelo busca a superação de ações formativas que não consideram os saberes construídos na prática cotidiana dos professores. Além disso, o Modelo Emergente de Formação (MEF), sustentado em autores como Elliot (1998), compreende que o professor deve ser um pesquisador da sua prática. Deve também utilizar-se da reflexão crítica como um elemento necessário na análise e compreensão das contradições existentes na sociedade.

Demilly (1992) agrupa os modelos de formação em quatro estilos, conforme descrito na seção. Entre eles, destacamos a forma interativa, pois nesta os professores podem relatar sobre suas práticas; ocorre a ajuda mútua entre os/as professores/as e pesquisadores na busca de uma solução para uma situação de trabalho. Considerando que a nossa pesquisa é do tipo pesquisa-ação colaborativa, este estilo caracteriza a forma como desenvolvemos as sessões de estudos reflexivas, onde as professoras relataram sobre suas práticas e participaram colaborativamente nas sessões reflexivas de estudo.

Nóvoa (1991) sintetiza esses modelos em dois grandes grupos: modelos estruturantes e modelos construtivistas. Destacamos o modelo construtivista pelas semelhanças com o modelo formativo em que desenvolvemos a nossa pesquisa em campo. Este parte da unidade entre teoria e prática, aceita a avaliação, mas esta é flexível. As formações organizadas são contextualizadas, relacionadas e exemplificadas com a realidade vivenciada pelos/as professores/as. O ambiente formador é concebido como colaborativo, de reflexão e de ressignificação de crenças e saberes.

Nesse sentido, o *lócus* da formação é a própria escola, que deve buscar as situações-problema coletivas vivenciadas em sala de aula, buscando as soluções sustentadas na pesquisa,

na reflexão crítica, iluminada pela teoria para ressignificar saberes e práticas. Portanto, uma reflexão na prática, da prática sobre a prática, em um processo de ação-reflexão-ação.

Consideramos o modelo reflexivo, substanciado pela pesquisa-ação colaborativa, um caminho que deve ser percorrido por formadores por contemplar a realidade da escola. Os problemas vividos por seus atores para analisarem, pesquisarem e refletirem na busca de soluções que atendam às necessidades reais de descrição de suas práticas, para que ao receberem as novas informações, ou seja, os conhecimentos teóricos em um confronto necessário entre a teoria e a prática através de um processo reflexivo, sejam capazes de reconstruírem seus saberes.

Para contextualizar nosso percurso de formação na escola *lócus* da pesquisa, sem dúvida, precisávamos entender os modelos e concepções de formação conforme descrito na seção 3 deste texto dissertativo.

Como estamos falando da importância da teoria para iluminar a prática na seção 4, mergulhamos na importância do uso do texto como unidade básica do ensino da Língua Portuguesa e nos debruçamos a entender como o ensino dessa língua foi sendo ensinado a partir de um breve histórico que traçamos. Em seguida, destacamos as concepções do ensino de linguagem, que segundo Geraldi (2000) são três: a primeira como expressão do pensamento, a segunda como instrumento de comunicação e na terceira concepção a linguagem é considerada como forma de interação; mais que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem como lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala, pratica ações que não conseguiria a não ser falando. Com uma visão sociointeracionista, ela opõe-se às visões tradicionais do ensino da linguagem sustentada no ensino da gramática prescritiva, normativa. A linguagem não é caracterizada como uma exteriorização do pensamento ou apenas como transmissão ela se apresenta dialógica, social.

O que a pesquisa nos revelou foi uma prática de linguagem que é ensinada na escola das partes para o todo, ou seja, das letras para as sílabas. Apesar de o texto estar presente na sala de aula, o ensino de linguagem não se inicia com ele nem se desenvolve a partir dele. Não faz parte da rotina de planejamento das professoras priorizar o texto como unidade básica de ensino, não há uma prioridade na carga horária escolar para o ensino da linguagem a partir dos textos, assim como as situações reais, concretas não são utilizadas para desenvolver situações de escrita. O ato de aprender a escrita ainda é considerado como ato técnico, mecânico e não como instrumento cultural complexo, ou seja, não se compreende como prática social.

A seção 5 é a mais extensa, assim como também é aquela que mais nos exigiu em todos os aspectos. Seja na fase da busca de caminhos para continuar as trilhas da pesquisa, seja

na organização e execução de todas as ações que havíamos pensado, seja na tessitura textual para descrever todos os procedimentos e a riqueza dessa fase.

Podemos dizer que a seção 5 mesmo sendo muito laboriosa, é intensamente rica e muito me ensinou. Buscamos descrever mais que palavras; através destas, expusemos alguns sentimentos, emoções, sensações que vivenciamos no percurso da investigação.

Esta seção, por si só, justifica a pesquisa, pois nela está descrito toda a fase de levantamento de dados: as entrevistas, a observação, cenas da sala de aula, questionários, planejamento da intervenção formativa, a intervenção, vivências, depoimentos das professoras colaboradoras, o seminário, a análise dos dados e fundamentação teórica, validação do modelo colaborativo de formação e o portador que selecionamos para ser o produto final da pesquisa (o portfólio), resultado do processo de intervenção colaborativa.

Das diferentes veredas que percorremos para fazer todo percurso da pesquisa com ética, rigor e fidedignidade, considero as sessões reflexivas desenvolvidas na formação colaborativa, momentos de desconstrução de crenças e práticas por parte das professoras colaboradoras, pois nestas, elas foram desvelando as concepções que sustentavam seus saberes, ao mesmo tempo em que reconstruíam seus conhecimentos, iluminadas pelas teorias e novas concepções do ensino da linguagem discutidas no processo de intervenção formativa reflexiva.

Foi muito significativo o processo de intervenção sustentado na pesquisa colaborativa, pois possibilitou às professoras colaboradoras e às pesquisadoras, interações, vivências e a certeza de que o modelo formativo colaborativo que experimentamos é um caminho a ser perseguido nas pesquisas educacionais, pois compreende um olhar para a escola, para a sala de aula e seus/suas docentes.

Analisar e permitir que as docentes reflitam sobre os seus saberes no uso do texto como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa evidenciou que as elas compreendem o processo formativo com ênfase em suas práticas importantes, com sentido necessário e sentem-se mais sensibilizadas e disponíveis a ressignificar seus saberes com resultados na prática da sala de aula. Afirmamos que ao concluirmos as sessões reflexivas planejadas, tivemos uma sensação boa de que o processo formativo reflexivo precisa continuar.

A tessitura deste texto dissertativo foi um exercício de escrita até então nunca realizado por mim. Fácil, não foi! Construí-la e, ao mesmo tempo me dedicar às atividades profissionais, foi uma tarefa que me exigiu utilizar o verbo renunciar em todos os tempos e conjugações. Renunciar a convivência com a família, amigos, passeios, entretenimentos, igreja, dormir, descansar e relaxar. Foi renunciar ao meu próprio ser. A expressão “cortar na carne” é

bem adequada para esse parágrafo, pois me ausentei de mim mesma. Foi um embrutecimento. Tive que renunciar em muitos momentos de ser: mãe, avó, mulher, gente!!!

Um trabalho de dedicação, determinação que exige força, coragem e até certa frieza, pois pela pressão do tempo exíguo para a conclusão, batia um certo medo. Uma sensação de desapontar minha orientadora, a coordenação do curso, a família, as colegas de trabalho, de turma, os nossos/as professores/as e desapontar a mim mesma como pessoa e profissional! Essas sensações que povoam o cérebro humano precisam ser domesticadas para não entrarmos na zona da loucura.

Quero me reportar a Ibiapina (2008, p. 103) que apoiada em Freitas (2006, p. 220) diz que não se escrevem textos de qualidade sem “[...] transpiração, sem rasgar papel, sem rabiscar, sem coleção de papezinhos, sem mau humor, sem rabugice, sem parecer um pouco barata dedetizada”. Tais atitudes estão presentes nos momentos de produção textual e servem de fermento para fazer crescer a massa do pão, ou seja, além de inspiração, precisamos de transpiração.

Enfim, caminhamos para a escrita do último parágrafo nos reportando ao primeiro. Vamos concluir o inconcluso. Inconcluso, pois o modelo que experimentamos carece de aperfeiçoamentos no passo a passo da pesquisa colaborativa, na utilização dos instrumentos de coleta de dados propostos na pesquisa colaborativa. O objeto de estudo da pesquisa – o texto como unidade básica de ensino da linguagem escrita para o ensino da língua-mãe –, ainda carece de muitos estudos e pesquisas. Um processo de formação docente consistente como unidade básica de ensino, além do espaço da escola enquanto instituição escolar, no território da sala de aula, junto com os docentes por meio dos processos formativos reflexivos possibilita desconstruírem práticas consolidadas, concepções equivocadas que estão alicerçadas no ensino da linguagem. Reconstruir saberes e práticas sobre esse objeto de ensino da linguagem escrita, a partir dos textos, exige de todos nós uma longa trilha a ser percorrida.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do Trabalho Científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lúcia. **Alfabetização Hoje**. São Paulo: Cortez, 2009.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar [et.al.]. **A compreensão leitora nos anos iniciais: reflexões propostas de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acessado em: 25 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 07 de 22 de junho de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília: DOU, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port\\_normt\\_07\\_220609.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_07_220609.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: DOU, 2001.

\_\_\_\_\_. MEC. **Referenciais Nacionais para a Formação de Professores**. Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me00\\_2179.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me00_2179.pdf)>. Acessado em: 30 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Espanha: Martinez Roca, 1988.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CANDAU, Vera Maria F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CHEHUEN NETO, José Antonio; LIMA, William Guidini. Pesquisa qualitativa. In: CHEHUEN NETO, José Antônio (Org.). **Metodologia da Pesquisa Científica da graduação à pós-graduação**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

CURTO, Luís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles (Orgs.) **Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTEMED, 2000.

DAMIANI, Magda Floriana. et. al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074>>. Acesso em 10 out 2016.

\_\_\_\_\_. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602008000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 out 2016.

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação continuada e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antonio. (Org). **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em questão**: Natal, maio/agosto 2007. v. 29, nº 15. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>>. Acessado em: 23 mar. 2017.

DESLAURIERS, Jean Pierre; KÉRISIT, Michele. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. (Org.). **A Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 127-153.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 81-124.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário Brasileiro da Educação**. Rio de Janeiro: Antares Nobel, 1986.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino da língua materna (ou como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, v. 15, n. 15, 1999. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061/1713>>. Acesso em: 12 nov 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. 1ª. Ed. São Paulo: Parábola, 2009.

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2015.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128p

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1990.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERALDI, João Wanderley. (org). **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011

\_\_\_\_\_. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. Prática da Leitura na Escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2000.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Considerações sobre o ensino da leitura e a aprendizagem escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**. V. 1, n.1, Vitória, ES, jan./jun. 2015.

GOULART, Cecília M. A. e SOUZA, Maria Lima de. (Orgs). **Como alfabetizar?** Na roda com as professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teoria, método e ética. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

IBGE. **Censo 2016**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/quase-40-dos-professores-no-brasil-nao-tem-formacao-adequada>. Acesso: 27/04/2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JOLIBERT, Josette. [et al]. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inja Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Ângela B.; Inês Signorini et. al. **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KUHN, Thomas. **Estrutura das revoluções científicas**: São Paulo: Perspectiva, 1978.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Ana Carla Ramalho E. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. D'ÁVILLA, Cristina Maria (orgs). **Profissão professor**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líder Livro Editora, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio [et. al.]. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**, vol. 10. nº 20. p. 329-343. jul. – dez. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Vida de professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro; Manuel Figueiredo Ferreira. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. Concepções e práticas da formação continuada de professores. In: NÓVOA Antonio. (Org). **Formação continuada de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios monografias, dissertações e teses**. 2. ed. Rio de Janeiro: Impetus: 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_; Elsa. MOURA, Manoel. Pesquisa colaborativa na escola: uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, Alda J. (org) **Formação continuada**. Campinas: Papyrus, 2000.

PRADA, Luis Eduardo Alvorado. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

PRESTES, Maria Lucia de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: dos textos da escola à academia**. 2. ed. São Paulo: Rêspel, 2003.

RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2008

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: 1999.

RODRIGUES, Maria Fernanda de Carvalho Carrapiço Correia. **Portfolio: Estratégia Formativa e de Reflexão na Formação Inicial em Educação de Infância**. 2009. 240f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Área de Especialização em Formação de Professores) – Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/21113/1/22158\\_ulfp034796\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/21113/1/22158_ulfp034796_tm.pdf)>. Acesso em 15 dez 2015.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1916.

SCHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 2ª. ed. Madrid. Morata, 1987

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 6.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1997.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. D'ÁVILLA, Cristina Maria (orgs). **Profissão professor: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.

\_\_\_\_\_. **Repensando a Didática**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 1992.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**: Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. Desafio da universidade contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**: Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 22 de dezembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
(PPGEEB)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_

Portadora do RG \_\_\_\_\_, **Professora** da rede Municipal de Ensino em exercício na **ESCOLA PEDRO MARCOSINI BERTOL**, turno matutino, concordo em participar da pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA**: uma intervenção na ação alfabetizadora com ênfase à utilização dos textos como unidade básica de ensino no processo de alfabetização de crianças”, orientada pela Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa; concordando em ser acompanhada pela pesquisadora em minha sala de aula, bem como prestar informações orais e escritas sobre o trabalho por mim desenvolvido na turma do \_\_\_\_\_ sob minha responsabilidade, bem como participar do processo de intervenção, no sentido de em co-autoria com as pesquisadoras elaborar uma proposta metodológica para trabalhar o texto como unidade básica de ensino na aprendizagem da linguagem escrita nas turmas dos anos iniciais.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) manter sigilo absoluto sobre nomes, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal, caso queiram; (3) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social; (4) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

São Luís – MA, 10 de janeiro de 2017.

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Tels: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Participante: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

**Declaro que concordo em participar e colaborar com a pesquisa.**

\_\_\_\_\_  
Assinatura da/o Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

**APÊNDICE B – Formulário para Caracterização da Escola Campo de Pesquisa**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
(PPGEEB)**

**FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA  
CAMPO DE PESQUISA**

1. NOME DA ESCOLA: \_\_\_\_\_
2. FUNDAÇÃO: \_\_\_\_\_
3. ENDEREÇO: \_\_\_\_\_
4. DADOS DA COMUNIDADE:
   
\_\_\_\_\_
   
\_\_\_\_\_
   
\_\_\_\_\_
   
\_\_\_\_\_
5. BAIRROS DE ORIGEM DA CLIENTELA:
   
\_\_\_\_\_
   
\_\_\_\_\_
   
\_\_\_\_\_
6. ASPECTOS FÍSICOS
  - a) NÚMERO DE SALAS DE AULA:
   
\_\_\_\_\_
   
\_\_\_\_\_
   
\_\_\_\_\_
  - b) CONDIÇÕES DAS SALAS DE AULA:
   
\_\_\_\_\_
   
\_\_\_\_\_
   
\_\_\_\_\_
  - c) POSSUI BIBLIOTECA? \_\_\_\_\_ CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO:
   
\_\_\_\_\_
   
\_\_\_\_\_
   
\_\_\_\_\_
  - d) POSSUI SALA DE PROFESSORES(AS), SALA DE DIREÇÃO, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA, SECRETARIA?
   
\_\_\_\_\_
   
\_\_\_\_\_
   
\_\_\_\_\_
  - e) POSSUI REFEITÓRIO? \_\_\_\_\_
  - f) POSSUI ÁREA LIVRE? \_\_\_\_\_

## 7. ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS:

- a) MÉDIA DE ALUNOS(AS) POR TURMA: \_\_\_\_\_
- b) NÚMERO DE ALUNOS(AS) POR TURMA: \_\_\_\_\_

<b>MATUTINO</b>	<b>VESPERTINO</b>
1º ANO:	6º ANO
2º ANO:	7º ANO
3º ANO A	8º ANO
3º ANO B	9º ANO
4º ANO	
5º ANO A	
5º ANO B	

## 8. RECURSOS HUMANOS:

- a) NÚMERO DE PROFESSORES(AS):
- MATUTINO: \_\_\_\_\_
- VESPERTINO: \_\_\_\_\_

## b) COMPOSIÇÃO DO CORPO ADMINISTRATIVO:

---



---



---

## 9. RECURSOS MATERIAIS:

- a) TIPOS DE MATERIAL PEDAGÓGICOS EXISTENTES NA ESCOLA:

---



---



---

## b) RECURSOS AUDIOVISUAIS:

---



---



---

## 10. ROTINA ESCOLAR

- a) A CHEGADA NA ESCOLA:

---



---



---

## b) O RECREIO:

---



---



---

- c) O MOMENTO DA SAÍDA:

---



---



---

d) OUTRAS ATIVIDADES:

---

---

---

---

11. HISTÓRICO ESCOLAR

---

---

---

---

## APÊNDICE C – Entrevista Inicial com as Professoras



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
(PPGEEB)

### ENTREVISTA INICIAL COM AS PROFESSORAS

**1. Sexo:** ( ) masculino ( ) feminino

**2. Idade:**

- a) ( ) Abaixo de 25 anos
- b) ( ) Entre 26 e 30 anos
- c) ( ) Entre 31 e 35 anos
- d) ( ) Entre 36 e 40 anos
- e) ( ) Mais de 40 anos

**3. Você trabalha em:**

- a) ( ) Uma só escola
- b) ( ) Duas escolas
- c) ( ) Três ou mais
- d) ( ) Outra situação: \_\_\_\_\_

**4. Nessa escola você é:**

- a) ( ) Profissional efetivo
- b) ( ) Profissional contratado
- c) ( ) Outra situação funcional

**5. Há quanto tempo você trabalha nessa escola?** \_\_\_\_\_

**6. Além de trabalhar nessa escola, você exerce outra atividade profissional?**

**Qual?** \_\_\_\_\_

**7. Qual é a sua formação acadêmica:**

- a) ( ) Médio
- b) ( ) Licenciatura curta
- c) ( ) Licenciatura plena
- d) ( ) Pós - Graduação / Aperfeiçoamento – menos de 360 horas
- e) ( ) Pós – Graduação / Especialização – 360 horas ou mais
- f) ( ) Mestrado
- g) ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**8. Sua experiência como professor(a) é:**

- a) ( ) Abaixo de 2 anos
- b) ( ) Entre 3 e 5 anos
- c) ( ) Entre 6 e 7 anos
- d) ( ) Entre 8 e 10 anos
- e) ( ) Acima de 10 anos

**9. Há quanto tempo exerce a atividade docente:**

a) ( ) no 1º ciclo do ensino fundamental? \_\_\_\_\_

É uma escolha pessoal ? SIM ( ) NÃO ( )

Por que?

---

**b) ( ) no 2º ciclo do ensino fundamental?****10. Sua experiência profissional foi adquirida:**

a) ( ) Na docência na Educação Infantil

b) ( ) Na docência do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

c) ( ) Na docência do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

d) ( ) Na docência do Ensino Médio

e) ( ) Na docência do Ensino Superior

f) ( ) Em funções técnicas de ensino

**11. Participa e/ou participou de cursos que tenham contribuído com sua formação? Cite três cursos, por ordem de relevância, indicando a carga horária correspondente:**

---

---

---

---

**12. Assina jornais, revistas, periódicos?**

---

---

**13. Participa de Congressos, Seminários ou Encontros similares?**

---

---

**14. Quais são suas atividades culturais mais frequentes?**

---

---

---

---

**15. Para você o que é escrita?**

---

---

---

---

**16. Em sua opinião, quais são as funções da escrita?**

---

---

---

**17. Quais os gêneros textuais são mais usados por você no trabalho com a escrita na sala de aula? Por quê?**

---

---

---

---

---

**18. Como você ensina seus alunos/as a escrever textos?**

---

---

---

**19. Em qual referencial teórico você se apoia para efetivar o trabalho com textos em sala de aula?**

---

---

---

**20. Quais materiais teórico-práticos, você consulta para orientar esse trabalho:**

- a)  Livros didáticos
- b)  Revistas
- c)  Referencial curricular nacional
- d)  Material do Profa
- e)  Material do Pnaic
- f)  Projeto da Escola
- g)  Material do Nalf
- h)  Outros

---

---

---

**21. Em sua opinião, o professor/a contribui para a formação de crianças produtoras de texto? COMO?**

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE D – O Portfólio de Formação**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
**(PPGEEB)**

***PORTFÓLIO DE FORMAÇÃO***

**FORMAÇÃO COLABORATIVA NA ESCOLA: experimentando um modelo para a  
formação continuada de professores alfabetizadores**

**Francisca das Chagas dos Passos Silva**

São Luís  
2018

## APRESENTAÇÃO

Este Portfólio destina-se a apresentar o percurso formativo na perspectiva da pesquisa colaborativa desenvolvido durante o Mestrado Profissional em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão.

Este documento se constitui como o Produto Final da pesquisa em tela, intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA NA ESCOLA: uma intervenção na ação alfabetizadora com ênfase na utilização dos textos como unidade básica de ensino no processo de alfabetização de crianças.”**

Neste documento apresentaremos o percurso desenvolvido a partir de quatro seções contendo: 1. *Alguns elementos do diagnóstico que orientaram a proposição da formação desenvolvida;* 2. *Resumo do planejamento da formação oferecida;* 3. *Descrição das Sessões de Estudo Reflexivas, e,* 4. *Traremos evidências das aprendizagens construídas pelas professoras no processo formativo.*

Cada uma dessas seções contarão com os documentos comprobatórios dos procedimentos da intervenção/formação, a saber: o projeto de intervenção/formação, os materiais que compuseram o kit das professoras, as sequências didáticas da formação desenvolvidas seguidas de suas análises, bem como, a produção escrita das professoras, os depoimentos, fotos e os textos que subsidiaram as leituras nas sessões de estudo reflexivas.

## *PALAVRAS INICIAIS*

A formação continuada na perspectiva colaborativa que desenhamos para a intervenção na escola *locus* da investigação, constituiu-se em uma das etapas da Pesquisa desenvolvida no Mestrado em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. A referida formação originou-se na pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA NA ESCOLA**: uma intervenção na ação alfabetizadora com ênfase na utilização dos textos como unidade básica de ensino no processo de alfabetização de crianças.

Aproveitamos esta conversa inicial para justificar a nossa opção de escolha pelo **Portfólio** como portador para apresentação do produto final, atendendo a uma das exigências do referido mestrado.

O produto final, se constitui em uma amostra condensada do processo de pesquisa no Mestrado Profissional, e tem como objetivo socializar com outros profissionais as informações nele contidas como elementos para informar, orientar, retroalimentar práticas, crenças e concepções.

O portfólio é conhecido como um procedimento de avaliação formativa. Porta-fólio ou portfólio, segundo Ferreira (1999, p.1.612), é uma “pasta de cartão usada para guardar papéis, desenhos, estampas etc.” Apesar dessa característica original, inicial, o portfólio tem recebido algumas adaptações no formato de apresentação, de organização e também tem sido usado por empresas, profissionais e até pelo mercado de ações. Apesar de ser conhecido no meio educacional como instrumento de avaliação apenas dos alunos, ele também pode ser utilizado em avaliação de disciplinas ou de um curso.

“O portfólio é uma espécie de workbook, um fórum no âmbito do qual se trabalha com as experiências da aprendizagem ou da vida. Ele promove aquele contraponto de experiência que é tão importante e fundamental: *a reflexão*.”(WALKER, 1985, p.53). Traduzindo, *workbook* significa pasta de trabalho, portanto, nesta pasta, socializamos o percurso do nosso trabalho de intervenção esperando contribuir para que um maior número de pessoas possam refletir a partir dos dados nela contidos, sobre os propósitos que nos colocamos a perseguir com a investigação.

Nossa perspectiva aqui, é a de que ele seja, um instrumento de interação, de diálogo com professores e profissionais da educação, os quais poderão utilizá-lo para refletir, planejar e desenvolver suas aulas ou formações continuadas a partir deste portador, pois, conforme

Villas Boas (2006) nos diz: os portfólios [...] criam elo instrucional entre séries, anos, disciplinas e temas quando são partilhados com outros professores. Portanto, este produto tem a finalidade de partilhar com outros docentes o fruto, os resultados de uma pesquisa, de uma vivência formativa colaborativa reflexiva, com ênfase no conteúdo: "o texto como unidade básica para o ensino da língua materna na alfabetização".

Para nós ele se justifica como portador para nosso produto final pelos seguintes aspectos: pela forma como apresentamos o percurso formativo materializado nas sessões reflexivas, e, por ser resultado de um trabalho de construção de saberes docentes fundamentado na relação teoria e prática, pois conforme (VEIGA et al. 2001, p.50) citada por Villas Boas, "De modo particular, três desses aspectos justificam a adoção do Portfólio em cursos de formação de professores: 1) a construção e o domínio dos saberes da docência; 2) a unicidade entre teoria e prática; 3) a autonomia."

Considerando que a pesquisa buscou no percurso formativo trilhado, articular os saberes docentes das professoras colaboradoras e a reconstrução destes a partir das leituras e vivências propostas, relacionando a teoria com a prática, de modo que estes aspectos vividos imprimissem maior autonomia às docentes para desenvolverem novas práticas, defendemos o portfólio como um portador adequado para o manuseio, utilização e consulta de outros professores e profissionais da educação.

Acreditamos ainda, que os documentos e materiais contidos no portfólio possam também fomentar o desejo de outros professores em manuseá-lo. Desta forma, encerramos, com o convite à leitura.

[...] Os processos de aprendizagens construídos coletivamente oferecem potencial de auxílio, tanto para a concretização do pensamento teórico, quanto das práticas emancipatórias, já que fortalece a prática docente, abrindo caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto dos pesquisadores como dos professores.

(IBIAPINA, 2008, p.31)

## SUMÁRIO

p.

	<i>APRESENTAÇÃO</i>
	<i>PALAVRAS INICIAIS.....</i>
<b>1ª PARTE</b>	<i>ALGUNS ELEMENTOS DO DIAGNÓSTICO QUE ORIENTARAM A PROPOSIÇÃO DA FORMAÇÃO COLABORATIVA DESENVOLVIDA NA INTERVENÇÃO.....</i>
<b>2ª PARTE</b>	<i>O PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA NA ESCOLA.....</i>
<b>3ª PARTE</b>	<i>A INTERVENÇÃO MATERIALIZADA NAS SESSÕES REFLEXIVAS.....</i>
<b>4ª PARTE</b>	<i>AS EVIDÊNCIAS DAS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS PELAS PROFESSORAS COLABORADORAS NO PROCESSO FORMATIVO.....</i>
	<i>PALAVRAS FINAIS</i>
	<i>REFERÊNCIAS</i>

## **1ª PARTE**

### **ALGUNS ELEMENTOS DO DIAGNÓSTICO QUE ORIENTARAM A PROPOSIÇÃO DA FORMAÇÃO COLABORATIVA DESENVOLVIDA**

## *O DIAGNÓSTICO: ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO*

Esta parte do Portfólio tem como objetivo descrever o processo de entrada na escola campo de pesquisa, ou seja, a inserção no espaço físico, o convívio com a comunidade escolar, e com as professoras colaboradoras ligadas diretamente à pesquisa no intuito de colher dados que revelassem os usos dos textos nas salas de aula do 1º ano e 3º ano do ciclo alfabetização visando a ação de alfabetizar, isto é, o diagnóstico.

Esta proposta de formação continuada, alicerça-se nesse levantamento de dados, no qual coletamos informações sobre a concepção e as práticas das docentes, e, para tanto, utilizamos os questionários, as entrevistas e as manifestações consolidadas na prática pedagógica observada na ação didática das professoras colaboradoras ao desenvolverem o processo de alfabetização, por meio das observações participantes.

Nesse contexto, as vivências no cotidiano pedagógico observadas na unidade escolar no que se refere ao uso dos textos como unidade básica de ensino do processo de alfabetização, demonstraram a necessidade de um processo de formação que conduzisse às professoras a um processo de reflexão e ressignificação de seus saberes em relação ao uso dos textos.

Durante a fase diagnóstica, ficou evidenciado que o texto é utilizado pelas professoras, no entanto, verificamos que o tratamento didático que deve ser dado, ao utilizarem o texto como unidade básica de ensino na perspectiva de uma alfabetização dialógica, carece de ressignificações na compreensão do que é ler, escrever e produzir textos por parte das mesmas.

Ficou evidenciado que na prática cotidiana, ao ensinarem a linguagem escrita, ainda está presente na ação pedagógica das docentes um processo de ensino que utiliza as letras, as sílabas para somente depois do reconhecimento dos signos linguísticos, conceber que as crianças são capazes de ler e escrever. Portanto, mesmo o texto seja usado em sala de aula, é necessário ressignificar o seu uso, uma vez que na concepção de leitura e escrita das professoras o seu uso é visto como algo secundário, elegendo como prioridade no processo de ensino da língua, a aprendizagem dos códigos.

Segundo Vygotsky (1995 apud MELLO, 2010, p. 183), “ao enfatizar a escrita e o reconhecimento das letras, acabamos por ensinar às crianças o traçado das letras, mas não

ensinamos a linguagem escrita”. E dizia, ainda, que essa forma de apresentação da escrita exige “enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno”. Pois,

Ao começar pelo aspecto técnico, e ao dedicar, tanto tempo a ele nos esquecemos da função social para qual a escrita foi criada: nos esquecemos que a escrita foi criada para responder à necessidade de registro de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço.

Portanto, a escola precisa gerar na criança a necessidade de escrita, para isso, professores e professoras devem planejar e aproveitar as situações do cotidiano, da vivência das crianças para potencializar o desenvolvimento da escrita.

Entendemos como Curto, Morillo e Teixidó (2000), que além das características do sistema alfabético, as crianças precisam aprender as características próprias da linguagem escrita que se usa em diferentes situações, com distintas finalidades e em variados tipos de textos, assim como os procedimentos que levam a sua compreensão e produção.

Compreendendo que as/os professoras/es são possuidoras/es de saberes construídos ao longo da sua prática docente é que se insere a nossa formação continuada. Pois, temos como alicerce a pesquisa colaborativa, a qual tem se revelado como um campo fértil para a construção de novos saberes a partir da instituição escolar, sendo também um dos seus postulados como afirma Desgagné, (2007, p.9)

A ideia sobre o docente-prático, em seu contexto de ação e no processo de construção de conhecimentos ligados ao exercício profissional, é parte constitutiva dos postulados sobre os quais repousa o conceito de pesquisa colaborativa.

É com esta perspectiva, nesse movimento de outras possibilidades investigativas que valorizam os/as professores/as como profissionais capazes de na prática refletirem sobre suas práticas pedagógicas, articulando-se com o coletivo e mobilizando os saberes adquiridos, é que nossa proposta formativa se insere, incluindo as professoras participantes como colaboradoras ativas da pesquisa para que possamos refletir colaborativamente sobre os saberes, as práticas e as concepções que sustentam, balizam o trabalho delas com textos nas aulas do ensino da língua materna, intencionando movimentos na direção de mais autonomia de conhecimentos, ações e atitudes.

Ressignificar concepções, crenças e ações perpassa por um processo de desconstrução daquilo que fazemos e acreditamos ser o correto, como verdades inquestionáveis que fazem parte das concepções das professoras.

Contrariando essas posturas e nos lembrando que a o ato de escrever é uma invenção humana e que os homens a criaram para comunicar-se, Vygotsky (1995) lembrava, em primeiro lugar, “que a escrita não começa quando a criança pega no lápis pela primeira vez,

mas começa no primeiro gesto, quando, ainda bebê, ela tenta se expressar e se comunicar”. Lembra, com isso, que a história da escrita é a história do desejo de expressão da criança.

Nesse sentido, entendemos que ao criar necessidades de registros em contextos reais para que a criança sinta e entenda a importância do aprender a ler e escrever para que a partir das experiências e vivências escolares compreenda que o ato de escrever constitui-se além de uma necessidade uma atividade natural, e que esta tem uma função social, tem um sentido aprender escrever, não de forma impositiva, copiando do quadro por que a professora mandou, e sim que há um sentido, um significado que justifica-se a aprendizagem da escrita.

De acordo com Délia Lerner (2002, p. 39-40), “cabe a todo professor permitir que as crianças adquiram os comportamentos de leitor e de escritor por participação em situações práticas e não por meras verbalizações”. Realmente, todo professor deve planejar-se para organizar as situações didáticas que favoreça a aprendizagem dos alunos e alunas. Portanto, para desenvolver esses objetivos é necessário que tenha como premissa um ensino que proporcione o uso dos textos a partir dos primeiros anos de escolaridade.

É a partir das atividades pedagógicas em contextos reais que a criança sente a necessidade do uso da escrita e entende sua função social enquanto unidade comunicativa, dialógica, interacionista.

Adotar uma prática pedagógica a partir do uso do texto como unidade básica de ensino é na verdade, romper com formas de se trabalhar a língua que está enraizada há muitos anos no Brasil. Sendo também, um rompimento com velhas práticas de concepção do ensino de linguagem.

Portanto, os textos que devem ser produzidos na escola devem servir de meios de comunicação entre a criança e os colegas, a criança e seus familiares, professores e amigos. Devem ser de situações do contexto em que vivem.

Nessa perspectiva, como afirma Kleiman (2000): “implica conhecer os modelos, as práticas de produção e de circulação dos textos e os leitores aos quais os textos estão dirigidos”. É função da escola e responsabilidade de todos os educadores sistematizar, organizar a partir do currículo as sequências didáticas que favoreçam aprendizagem da linguagem escrita.

Sustentada na concepção sócio-interacionista da língua e opondo-se as visões conservadoras do ensino baseado na gramática prescritiva, normativa (BAKHTIN, 1995) apresenta a linguagem como sendo dialógica, social.

Afirma Bakhtin (1995, p. 49, grifos do autor):

A linguagem é dialógica por natureza, não pode ser considerada individual; ela é social. Produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, 'a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores'.

Ao apresentar a função dialógica da linguagem, Bakhtin (1995) pontua dois aspectos importantes: entende que o discurso não é pronto dado, ele se estabelece a partir de uma situação social concreta produzida historicamente, e segundo, o discurso só pode consolidar-se porque existe o eu e o interlocutor para estabelecer o diálogo. A linguagem se faz através dessa interação comunicativa entre os interlocutores em situações concretas de interação. A língua é concebida como reflexo das relações sociais, da interação verbal que se estabelece como destaca Bakhtin (1995, p. 109):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

Estes e outros autores que defendem a concepção de linguagem em destaque fundamentam esta proposta de formação, além dos autores que defendem a pesquisa colaborativa como um procedimento importante para ressignificação dos saberes e concepções construídos pelos professores/as em seu fazer pedagógico desenvolvido no cotidiano da sala de aula.

Sendo assim, a pesquisa colaborativa, rejeita as características da racionalidade, do positivismo e prioriza a construção do conhecimento coletivo, emancipatório e político.

Neste sentido, Ibiapina (2008) destaca que nesta concepção de pesquisa deixa-se de investigar sobre o professor e passa-se a investigar com o professor. Nesse entendimento, desenhamos o nosso percurso formativo com vistas a desenvolver com as professoras colaboradoras a partir de um cronograma pré-estabelecido, *dez sessões reflexivas de estudo*, uma vez que acreditamos que as docentes são profissionais capazes de ressignificar práticas e construir novos, o que pensamos ser possível na perspectiva que elegemos para a formação.

Diante do exposto, a partir dos aspectos evidenciados na fase diagnóstica e sustentadas nos estudos de alguns teóricos, é que esta intervenção formativa foi desenvolvida na escola lócus da pesquisa com duas professoras respectivamente: a do 1º ano e a do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental - Ciclo de Alfabetização.

## **2ª PARTE**

# **O PLANEJAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA NA ESCOLA**

## *PLANEJANDO DA FORMAÇÃO*

De modo geral nossa convivência desde 21/01/2017 na escola nos permitiu participar de várias atividades, que compõem a rotina escolar: a hora da entrada, do lanche, da saída, atividades pedagógicas de rotina, passeio com os alunos ao SEBRAE, os ensaios de canções para a festa natalina, na ambientação e reconfiguração do pátio da Escola com a chegada da nova coordenadora pedagógica na escola, as rifas e brechós organizados com o objetivo de coletar recursos financeiros para a festa de formatura dos estudantes do 5º ano na qual eu também estive presente, o bate-papo com as professoras no horário do lanche foram vivências que fortaleceram as relações e facilitaram o desenvolvimento da pesquisa.

Situada na escola, na fase denominada de exploratória, buscamos descobrir o campo de pesquisa mais detalhadamente e realizar as primeiras coletas e levantamentos de dados sobre: as docentes colaboradoras, a rotina escolar, a organização do tempo pedagógico, a identificação de documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e demais informações relevantes sobre a instituição e sua comunidade. Neste período também, foi realizada as observações em sala de aula, entrevistas, assim como o Seminário Inicial com as pesquisadoras, as docentes, a coordenadora da escola e o gestor escolar.

Com os primeiros passos organizados, a partida já havia sido dada e a pesquisa estava em movimento, pois já estávamos mais familiarizadas com e na escola. Fazia-se então, necessário alguns procedimentos de continuidade do trabalho.

Como já foi demonstrado anteriormente no diagnóstico por meio das cenas e relatos, as professoras colaboradoras da pesquisa, (apresentados no texto da Dissertação e na parte 01 deste Portfólio), acreditam que o processo de alfabetização acontece a partir da aprendizagem das letras, sílabas, que devem ser memorizadas, copiadas, através da repetição, uma aprendizagem sem sentido.

Em relação aos textos, estes até estão presentes nas aulas, acessados por meio do livro didático ou xerocopiados de outros recursos, mas, não são textos reais, da vivência, do cotidiano dos alunos, são textos escolarizados e o tratamento didático fica restrito a identificação de palavras e letras, a interpretação e ao ensino da gramática, o que dificulta a aprendizagem das crianças ou torna-a mecânica.

O ensino da escrita a partir dos textos como unidade básica de ensino, ainda não é uma prática recorrente no fazer das professoras colaboradoras. Apesar das reuniões de

planejamento acontecerem sistematicamente na rotina das professoras junto com a coordenação, o ensino da escrita, ou seja, organizar sequências didáticas utilizando o texto como conteúdo, com o objetivo de ensinar a linguagem escrita ainda não é uma prática, uma rotina na escola.

Concluído o Diagnóstico foi feita a leitura dos dados, passamos a organização do Seminário Inicial para delinear com mais precisão a formação a ser oferecida.

Considerando que as participantes da pesquisa já estavam definidas e que as condições favoreciam o processo de intervenção, decidimos por realizar o seminário inicial na escola com o objetivo de apresentarmos o projeto da pesquisa para a comunidade escolar. Foi assim que dialogamos com a coordenadora pedagógica da escola a inclusão do Seminário num dos dias de planejamento da escola, sobre o que nos informou que é realizado uma vez por mês um encontro formativo com as professoras.

Assim, acordamos e definimos a realização do seminário para um sábado pela manhã, durante um dos encontros formativos realizados mensalmente pela escola.

Por que a utilização do seminário? Trata-se de um momento de socialização e detalhamento da proposição da pesquisa, de seus objetivos, procedimentos, discussão e alinhamento entre pesquisadores da universidade e os participantes pesquisadores da escola. Thiollent, (1996, p. 67) afirma que “o papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação”.

Neste sentido, em encontro com a orientadora da pesquisa decidimos por organizar os objetivos, conteúdos, procedimentos e a forma de apresentação da atividade da seguinte forma:

### **Planejamento do Seminário inicial na escola para apresentação e alinhamento da proposta de formação continuada**

#### **Planejamento da Formação**

##### **Atividades:**

1. Seminário Inicial;
2. Sessões Reflexivas;
3. Vivências de sequências didáticas para o trabalho com os textos;
4. Seminário Final

### **Conteúdos da formação**

1. O que é ler e como se ensina a ler;
2. O que é produzir e como se ensinar a produzir textos;
3. Os gêneros textuais e o ensino da linguagem escrita na alfabetização;
4. O ensino da gramática a partir dos textos;
5. Vivência de produção escrita coletiva no 1º ano;
6. Elaboração do Pré-texto e as atividades de revisão e reflexão sobre a língua .

Em Reunião no dia 21 de fevereiro de 2018 as duas equipes da pesquisa concretizaram o Seminário Inicial, nessa oportunidade realizamos a apresentação da professora orientadora da Pesquisa para os membros da comunidade escolar: gestor, coordenadora, professoras colaboradoras e as não participantes da pesquisa. Este Seminário teve como objetivo: Apresentar os objetivos, os conteúdos, os procedimentos e os encaminhamentos da pesquisa para o processo de intervenção formativa na escola.

A partir da exibição de slides por parte da Pesquisadora apresentamos o percurso planejado para o trabalho e solicitamos os ajustes necessários por parte das professoras colaboradoras: Destacamos o título da pesquisa, justificativa, sua relevância, objetivos, problematizações, os procedimentos, conteúdos, características da pesquisa colaborativa e o processo de intervenção

Na oportunidade, listamos os conteúdos que seriam trabalhados nos encontros formativos e como ele se desenvolveria. Ressaltamos a importância da participação das colaboradoras e como a pesquisa colaborativa se caracteriza, pelo processo de ação - reflexão - ação e respeito aos saberes profissionais das participantes.

Ficou acordado que os/as alunos/as não seriam liberados e que nós buscaríamos uma alternativa para que durante os encontros formativos as crianças do 1º e 3º anos, não ficassem sem aulas. Explicamos ainda, que além do texto dissertativo, organizaríamos um produto final resultante da pesquisa colaborativa realizada na escola, mas naquela altura do processo ainda não havíamos decidido se seria o Portfólio o único portador. Todos se mostraram bastante receptivos com a intervenção.

Para que a pesquisa alcançasse os objetivos desejados nosso trabalho foi planejado em várias fases. A partir da entrada no campo, após a fase de adaptação, de ambientação na escola com as colaboradoras do estudo, com a comunidade escolar realizamos as primeiras coletas de dados. Posteriormente fomos para a observação em sala ainda na exploração do campo de estudo e na busca de informações sobre nosso objeto de estudo. Ao fazer esse

levantamento diagnóstico estávamos buscando elementos que orientassem a continuidade do percurso investigativo para traçarmos os próximos caminhos, ou seja, de posse dos dados do diagnóstico era preciso avançar planejarmos a intervenção.

Como seria todo o processo de intervenção? A experimentação do modelo colaborativo, a seleção dos textos a organização das atividades de cada encontro da intervenção? O cronograma, a adequação dos dias e horários que as colaboradoras estariam disponíveis, quem ficaria na sala com os alunos enquanto realizávamos as sessões de estudos com as colaboradoras? Como organizar as sequências didáticas da formação continuada em serviço? Quais recursos didáticos selecionar, quais conteúdos seriam mais adequados para desenvolver o estudo investigativo com as professoras? Como avaliaríamos o processo formativo? Já que trabalharíamos a formação focada na reflexão sobre a prática. Muitos questionamentos brotaram!

Nosso propósito, foi traçar um percurso formativo que seja capaz de dá conta, de instrumentalizar as professoras para uma ressignificação de sua prática na formação de crianças leitoras e produtoras de texto.

Foi sustentada nesses dados reais obtidos através da observação, na entrevista feita com as professoras, no cotidiano vivido na escola e por acreditar que o processo formativo a partir da perspectiva da pesquisa colaborativa poderia contribuir significativamente para ressignificar práticas e saberes; é que fomos delineando, tecendo, costurando o projeto do processo de formação para a fase de intervenção, pois, nos propomos a experimentar um modelo formativo com o viés da pesquisa colaborativa, o processo de formação também teria que seguir as características desse tipo de pesquisa para contemplar os saberes das professoras pesquisadoras.

Nesse sentido Ibiapina (2008, p.21) nos diz que:

[...] quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, emprega dispositivos para a construção de dados que privilegiam também o campo da formação, já que o processo de pesquisa prevê que os docentes reflitam sobre certos aspectos de sua prática. [...]

De posse desses dados, a equipe de pesquisadoras reuniu-se para fazer sessões de estudo, denominadas segundo Ibiapina (2008) de “sessões reflexivas” na busca de leituras sustentadas em um referencial teórico que contemplassem uma concepção dialógica da linguagem e que referenciassem o texto como unidade básica de ensino da língua materna.

Este suporte teórico, deveria contemplar e respeitar a realidade das docentes para que se transportassem para as leituras, que se enxergassem na sua prática, portanto, que fosse

como um espelho capaz de mobilizar as colaboradoras à reflexão e a mudanças de pensamento e posturas.

Os teóricos que nos sustentaram na construção do projeto de intervenção/formação foram vários: Mas, situaremos aqui os autores que fizeram parte das leituras selecionadas para o trabalho formativo. Foram escolhidas leituras acessíveis, que fossem ao encontro das necessidades das colaboradoras no que nos propomos abordar no percurso formativo, isto é, que trouxessem esclarecimentos para o uso dos textos como unidade básica para o ensino da língua portuguesa na alfabetização. Assim, os textos definidos encontram-se sistematizados no quadro abaixo:

**QUADRO 01: OS TEXTOS SELECIONADOS PARA A FORMAÇÃO**

<b>TEXTOS SELECIONADOS</b>	<b>AUTORES/LIVROS</b>
<b>1. O que mudou na maneira de abordar a aprendizagem da leitura e da escrita?</b> <b>2. Ler e aprender a ler</b> <b>3. Produzir e aprender a produzir textos</b>	Josette Jolibert, (2006, pp.177-199) Livro: Além dos Muros da Escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade.
<b>Alfabetizar: por onde começar?</b>	Cecília M.A. Goulart. (2015, pp. 45 -55) Livro: COMO ALFABETIZAR? Na roda com professoras dos anos iniciais
<b>A escrita como produção de textos</b>	Luís Maruny Curto, Maribel Ministrál Morillo; Manuel MirallesTeixidó, (2000, pp. 149-168). Livro: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.
<b>O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais</b>	Zoraia Aguiar Bittencourt, (2015, pp. 24-59). Livro: A compreensão leitora nos anos iniciais: reflexões e proposta de ensino.

Fonte: Biblioteca Particular da Pesquisadora

De posse dos textos selecionados para estudo, era hora de pensar na organização dos encontros formativos. Reunimos com as professoras e a coordenação da escola para que planejássemos juntas a melhor forma de organização das sessões formativas. Então, ficou acordado que as datas dos encontros seriam definidas semanalmente num total de 10 encontros

no horário de 07:30 às 11:30. Nós iríamos nos adequar à disponibilidade de horário das professoras, ou seja, a sua rotina e a cada semana definiríamos os próximos encontros.

Nesse ponto, nos confrontamos com um desafio a ser superado. Quem ficaria na sala das professoras para que estas participassem da formação por meio das sessões reflexivas de estudo? Este desafio nos acompanhou desde o princípio da pesquisa de campo. Sendo inclusive o obstáculo que impediu de que trabalhássemos a formação com todas as professoras da escola. A coordenação da pesquisa já havia tentado trazer uma equipe de estagiárias, discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) para a escola em 2017, mas não foi possível. Isto, atrasou o processo formativo, pois o nosso objetivo era ter realizado a intervenção naquele período.

Desafio posto e instalado, a solução encontrada foi buscarmos junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais (GruPELPAI) professoras que tivessem disponibilidade de nos apoiar na realização da Pesquisa.

Em reunião do GruPELPAI, o convite foi feito pela coordenadora do grupo e da pesquisa Professora Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes. Convite feito, quatro componentes se disponibilizaram a contribuir para que as ações formativas se realizassem com tranquilidade. Desta forma, não houve comprometimento dos conteúdos a serem ministrados aos/as alunos/as e dos dias letivos a serem cumpridos pela escola.

Desafio superado, já tínhamos as componentes do grupo de estudos para substituir as professoras, textos para leitura selecionados, era hora de concluir o delineamento da formação. Optamos por organizar os encontros formativos em Sequências Didáticas<sup>1</sup> por constituir-se uma forma de organização do trabalho pedagógico.

O termo sequência didática surgiu na França na metade dos anos 80 e foi desenvolvida pelos pesquisadores de Genebra. A ideia era integrar os conteúdos dos programas de ensino de línguas superando uma visão tradicional da divisão do ensino em gramática, ortografia, redação e sintaxe.

No Brasil, ela começa a ser divulgada a partir dos anos 90, associada ao conceito de gêneros discursivos através dos PCNS. Sua organização pressupõe ensino de leitura, oralidade e escrita interligadas. Para Zabala (1998, p. 18),

[...] As sequências didáticas são um conjunto de atividades, ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.[...] estas unidades tem a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática ao

---

<sup>1</sup>As Sequências Didáticas da Formação serão apresentadas uma a uma na próxima parte de Portfólio.

mesmo tempo que são instrumentos que permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O uso de sequências didáticas justifica-se para a organização do processo formativo, pois estamos trabalhando numa perspectiva de interação e colaboração entre professoras pesquisadoras e professoras colaboradoras da pesquisa e sobre o trabalho com textos na escola.

Com o percurso delineado a partir do Projeto de Intervenção/Formação, (APÊNDICE A), o qual foi organizado com a seguinte estrutura: identificação, justificativa, objetivos: geral e específicos, procedimentos metodológicos, objetivos e conteúdos da formação, cronograma, avaliação e referências, e, das sequências didáticas, a formação foi se desenhando.

De volta ao campo entregamos o Projeto de Intervenção/Formação à coordenação da escola para definirmos os detalhes do início da fase de intervenção. Nesse processo de construção da formação decidimos organizar cadernos personalizados para as professoras com alguns materiais que pudessem utilizar na formação: e assim, organizamos uma pasta para aos encontros formativos: nesta, colocamos o caderno personalizado, lápis, borracha, apontador, marcador de texto, régua, como uma forma de acolher e sensibilizar as professoras colaboradoras da pesquisa da importância desse momento e de como nós as respeitamos, do compromisso, da ética e da responsabilidade nessa fase da pesquisa.



Com a nossa proposta de trabalho escrita, e recursos organizados, era chegada a hora de todo esse movimento realizado até aqui, prosseguir, mas, com novos contornos, pois se trata de uma das fases mais bonita e significativa da pesquisa. O processo de intervenção

colaborativa. Era chegado o momento de conversarmos, do diálogo face a face mais de pertinho com as professoras colaboradoras da pesquisa e experimentarmos como ele iria se desenvolver! Era literalmente a experimentação de um modelo formativo. É o que está descrito na próxima subseção.

### **3ª PARTE**

## **A INTERVENÇÃO MATERIALIZADA NAS SESSÕES REFLEXIVAS: experimentando um modelo de formação**

## *EXPERIMENTANDO UM MODELO DE FORMAÇÃO CONTINUADA:*

### *Pesquisa Colaborativa na Escola*

Experimentar, origina-se do latim *experimento*. experimentar, ensaiar, testar; são alguns sinônimos dessa palavra que prefiro dizer a arte de ousar, de aprender algo novo, testar. O título desse sub tópico, nos remete a responder se o que experimentamos, vivenciamos com as professoras, ou seja, o modelo colaborativo de formação é viável, se realmente, ele conduziu as professoras colaboradoras da pesquisa a uma reflexão na prática e sobre a prática, ou seja, a uma reflexividade sobre o cotidiano da sala de aula no processo de ensino da Língua Portuguesa a partir dos textos. Esse exercício de reflexão, característica inerente da pesquisa colaborativa é uma atividade necessária conforme afirma Ibiapina (2008, p.72)

Esse processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas, isto é, a reflexão oferece mais poder para os professores (re)construírem o contexto social em que estão inseridos proporcionando condições para que esses profissionais compreendam que para mudar a teoria educacional, a política e a prática é necessário mudar a própria forma de pensar, sentir e agir.

Carece lembrarmos ainda que a experimentação desse modelo não tem a intenção de esgotar todos os aspectos conceituais da pesquisa colaborativa. Estamos fazendo os primeiros experimentos, portanto, com a certeza de que ainda temos muito para construir, para aprender sobre esse tipo de pesquisa.

Ao iniciar a descrição dessa subseção precisamos nos reportar aos preparativos para o início da nossa primeira sessão reflexiva, nosso primeiro encontro. Queríamos fazer algo, que ao mesmo tempo em que desenvolvêssemos o estudo do nosso objeto de pesquisa, pudéssemos tocar na autoestima das professoras, que elas se sentissem sensibilizadas, prestigiadas e respeitadas. Que não nos olhassem como as detentoras do saber, mas que entendessem que estávamos ali para interagirmos, para construirmos a formação com a colaboração delas a partir dos saberes revelados nas suas concepções materializadas em suas práticas pedagógicas.

Sensibilização é uma das recomendações da pesquisa colaborativa. Neste sentido, preparamos chocolates embalados em saquinhos transparentes com mensagens sobre leitura e escrita retiradas dos textos de Josette Jolibert, os quais fazem parte dos conteúdos que seriam trabalhados com elas. Também entregamos as pastas com os materiais que preparamos. Além disso, organizamos uma mesa com lanche, água, bombom e café, a qual mantivemos durante a realização das dez sessões reflexivas.

Apesar de parecerem desnecessárias estas informações, julgamos importante descrevê-las, pois compõem a parte da sensibilização que consideramos ter contribuído sobremaneira para uma aproximação entre pesquisadoras e docentes, e favoreceu um maior envolvimento das colaboradoras no estudo.

## *AS SESSÕES REFLEXIVAS*



As sessões de estudo reflexivas, são encontros formativos organizados com o objetivo de assessorar as professoras colaboradoras da pesquisa a conhecerem sobre a teoria das novas concepções do ensino da linguagem escrita, da importância e de como utilizar o texto no processo de alfabetização de crianças, ao mesmo tempo em que a partir das leituras e vivências propostas, levá-las a um processo de reflexão no qual relacionem a teoria estudada com a sua ação didática desenvolvida em sala de aula almejando ressignificações de práticas.

Para cada Sessão Reflexiva foi elaborada uma sequência didática para orientar a pesquisadora/formadora na condução do trabalho de intervenção, as quais se encontram disponibilizadas a seguir.

Nossas sessões reflexivas foram realizadas durante os meses de abril, maio e junho de 2018, utilizamos dez dias de trabalho no turno matutino divididos entre esses meses.

A partir daqui apresentaremos as 10 Sessões de Estudo Reflexivas, e para tanto, organizamos a apresentação das mesmas obedecendo a ordem que segue: Sequência Didática, comentários de execução e materiais usados.

## 1ª SESSÃO REFLEXIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### 1ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Sessões Reflexivas de Estudo

#### **IDENTIFICAÇÃO**

Proponente: **Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica**

Responsáveis: **Pesquisadora de Mestrado:** Francisca das Chagas dos Passos Silva e

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Público Alvo: **02 Professoras da escola pesquisada**

Data: **26/04/2018 - 1ª SESSÃO REFLEXIVA**

Horário: **07:30 às 11:30**

Carga Horária: **4h**

#### **OBJETIVOS**

Refletir sobre a organização didática das aulas de Língua Portuguesa a partir da utilização dos textos como unidade básica de ensino para a realização de uma alfabetização dialógica;

#### **CONTEÚDOS**

Planejamento: sequência didática para o trabalho com os textos;

Importância do uso dos textos como unidade básica no ensino da língua materna.

#### **RECURSOS NECESSÁRIOS**

Convite, cartão, papel para o bilhete, data show, estrutura da sequência, slides, cópia dos textos, mimos, quadro branco e pincel.

#### **SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES**

##### **1º MOMENTO**

ACOLHIDA: As professoras serão recebidas de maneira acolhedora com chocolates e leitura de mensagens sobre trechos do texto da autora Josette Jolibert. Todas as mensagens serão lidas e comentadas de forma interativa com todas as colaboradoras da pesquisa. Em seguida, serão entregues os materiais da formação: as pastas, os cadernos de registros, os primeiros textos e demais materiais sobre o nosso percurso formativo;

##### **2º MOMENTO**

RODA DE CONVERSA: Exposição dialogada com uso de slides apresentando o processo formativo e os procedimentos metodológicos planejados até este momento, considerando, que a formação está organizada na concepção de uma pesquisa colaborativa, o que significa que iremos construindo e desvelando caminhos com os saberes das colaboradoras da pesquisa.

Atividades do percurso formativo já pensadas: sessões de estudo e de planejamento, exposição dialogada, oficinas e vivências. Estabelecimento dos COMBINADOS: o como e o porquê do registro no caderno, assinatura de lista de frequência, participação nas atividades, leituras dos textos, construção/aplicação das sequências.

### 3º MOMENTO

ATIVIDADE DE DIAGNÓSTICO: Levantamento de conhecimentos prévios gerais sobre os conteúdos a serem trabalhados na formação a partir das perguntas elaboradas e registro narrativo no caderno.

<b>DIAGNÓSTICO: OS SABERES QUE TENHO E USO !!</b>
<b>QUESTÕES</b>
1. Com que frequência utilizo os textos na aula de Língua Portuguesa? Explique! 2. Quais tipos de texto utilizo nas aulas de Língua Portuguesa? Por que estes tipos de textos? 3. O que ensino a partir dos textos, de modo que estes conteúdos, ensinem meus alunos/as a ler e escrever.

### INTERVALO

### 4º MOMENTO

SESSÃO DE PLANEJAMENTO: Exposição oral com apoio de slides sobre o que é, e para que servem as sequências didáticas, Apresentação de um modelo de estrutura de sequência didática. Nesta perspectiva, prosseguimos solicitando às professoras que escolham um dos textos (**o cartão, a receita ou o bilhete**) para que planejem individualmente uma sequência didática a partir do tipo escolhido demonstrando como utilizaria em sala de aula este recurso didático para alfabetizarem tendo como contexto o dia das mães.

### AVALIAÇÃO

Sugestão: Avaliação baseada em Técnica de Freinet – Eu felicito, eu Critico e eu Proponho

### *COMENTANDO O VIVIDO, DESVELANDO O APREENDIDO!!!*

Nossa primeira sessão reflexiva foi cheia de ansiedade por parte das pesquisadoras. A preocupação era, como as professoras colaboradoras receberiam a formação, seriam receptivas? O que planejamos agradaria, atenderia as necessidades de conhecimento delas? Era hora dessa adrenalina baixar, pois iríamos começar.

Para conduzir as professoras colaboradoras da pesquisa a um processo de reflexividade nos sustentamos nas ações reflexivas descritas por Ibiapina (2008, p.73) *a descrição, a informação e o confronto que segundo a autora desencadeia a quarta ação, a reconstrução*. Ela afirma ainda:

Dessa forma, a reflexão é desencadeada a partir do momento em que o professor descreve sua prática em resposta à pergunta – O que fiz? A descrição detalhada leva

ao distanciamento das ações, estimulando a descoberta das razões relativas às escolhas feitas no decorrer da atividade docente.

O viés, o fio condutor da formação foi uma pesquisa-ação colaborativa sustentada nas ações reflexivas descritas acima, pois as professoras colaboradoras foram submetidas a um processo de reflexividade sobre suas ações pedagógicas desenvolvidas na escola.

Recebemos as professoras colaboradoras fizemos a acolhida e as boas vindas com a entrega dos chocolates e mensagens sobre textos, na sequência explicamos os procedimentos da formação: como iríamos trabalhar com sequências didáticas, que seria um trabalho interativo, uma roda de conversa, de diálogos e que elas poderiam ficar à vontade.

Explicamos sobre o objetivo do processo de formação: todos os nossos encontros tinham um objetivo geral que era "refletir sobre a organização didática das aulas de Língua Portuguesa a partir da utilização dos textos como unidade básica de ensino para uma alfabetização dialógica"; cada seção de estudo reflexiva tinha seus objetivos específicos, assim como, seus procedimentos metodológicos e a forma de avaliação.

Os conteúdos estruturantes que permearam a formação foram: o texto como unidade básica para o ensino da Língua Portuguesa, e para o desenvolvimento deste conteúdo usamos um outro, que foi o planejamento materializado através de sequências didáticas. Nossos procedimentos metodológicos, ou seja, o passo a passo na realização do trabalho foram as sessões de estudos reflexivas a partir da elaboração de sequências didáticas construídas pelas professoras colaboradoras, de leituras que remeteram as professoras a imergirem no seu fazer pedagógico da sala de aula, vivências de sequência didática desenvolvida pelas pesquisadoras usando o texto como conteúdo desencadeador do ensino de língua, diálogos reflexivos a partir de perguntas sobre as leituras realizadas, avaliações orais, escritas, gravações e depoimentos durante as sessões de estudos reflexivas, exposição dialogada com uso de slides, reelaboração da sequência didática construída no início da formação pelas professoras colaboradoras e uma oficina de produção de texto coletiva em sala de aula.

Neste momento também, fizemos os combinados da formação: o uso do caderno de registro, assinatura da frequência, participação nas atividades de leitura dos textos, confecção e aplicação das sequências, organização semanal das datas das sessões formativas de acordo com a disponibilidade das professoras colaboradoras.

Em seguida, as professoras receberam perguntas diagnósticas sobre os textos, assim como queríamos também que elas refletissem sobre o uso destes no cotidiano da sala de aula.

<b>DIAGNÓSTICO: OS SABERES QUE TENHO E USO !!</b>
---

<b>QUESTÕES</b>
-----------------

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Com que frequência utilizo os textos na aula de Língua Portuguesa? Explique!</b></li> <li><b>2. Quais tipos de textos utilizo nas aulas de Língua Portuguesa? Por que estes tipos de textos?</b></li> <li><b>3. O que ensino a partir dos textos, de modo que estes conteúdos, ensinem meus alunos/as a ler e escrever.</b></li> </ol> |
|---|

Elas colaram as perguntas e registraram as respostas no caderno. Nosso objetivo era conduzi-las à reflexão sobre a importância e o uso que dão ao texto no ensino da Língua Portuguesa, além de no final da formação aplicarmos as mesmas questões para confrontarmos as respostas e obter indícios das aprendizagens conquistadas.

Posteriormente foi feita uma exposição dialogada com uso de slides situando-as em relação a fundamentação e objetivos das sequências didáticas. Dando continuidade entregamos as professoras modelos de convites e uma estrutura de sequência para que planejassem uma sequência didática para trabalhar com um tipo de texto que se relacionasse com o dia das mães.

Schneuwly e Dolz (2011) diz que uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Portanto a sequência didática serve para orientar os docentes na organização das etapas do ensino do gênero.

As sequências produzidas nós recolhemos para analisarmos e confrontarmos posteriormente durante o processo de formação. Concluímos a manhã aplicando o instrumento de avaliação do dia: Eu felicito! Eu critico! Eu proponho! Vamos transcrever como as professoras avaliaram o encontro.

<b>EU FELICITO</b>
--------------------

<b>P1</b> - Sinto-me intensamente feliz de ter a oportunidade de fazer parte do trabalho da professora Francisca, pois os temas trabalhados são importantes para o dia -a - dia da sala de aula.
--

<b>P2</b> - Felicitou pela acolhida carinhosa, a organização, os assuntos abordados.
--

<b>EU CRITICO</b>
-------------------

<b>P1</b> -CRITICOU porque todas as professoras da escola não estão participando.
---

<b>P2</b> - Não fez nenhuma crítica
-------------------------------------

<b>EU PROPONHO</b>
<b>P1</b> - Propôs que tivéssemos um momento prático.
<b>P2</b> - Que as professoras que estão em sala, organizassem, planejassem as atividades de sala a partir dos conteúdos do que estavam no cronograma.

Concluído esse primeiro dia consideramos que foi bastante significativo, pois as professoras foram muito participativas e disponíveis. Nós como coordenadoras da pesquisa nos sentimos bastante satisfeitas com o resultado desse primeiro dia.

### *OS TEXTOS TRABALHADOS*

JOLIBERT, Josette. [et al]. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: ArtMed, 2006. Capítulos 5, 6 e 7.

### *OS SLIDES UTILIZADOS*

**O QUE É SEQUÊNCIA DIDÁTICA?**

- ▶ O termo sequência didática surgiu na França em meados dos anos 80.
- ▶ **A ideia era integrar os conteúdos dos programas de ensino de línguas superando uma visão tradicional da divisão do ensino de línguas em gramática, ortografia, redação e sintaxe.**
- ▶ No Brasil, a partir dos anos 90, associada ao conceito de gêneros discursivos PCNS.
- ▶ Sua organização pressupõe ensino de **LEITURA, ORALIDADE E ESCRITA** interligadas.
- ▶ A base teórica desta proposta de ensino é o **interacionismo sócio discursivo**
- ▶ Trabalho em dupla, em grupo, para que os alunos possam trocar conhecimentos.

## CONTINUAÇÃO

- ▶ Para que os alunos possam trocar conhecimentos auxiliando uns aos outros no processo de apropriação da língua escrita e dos gêneros orais formais.
- ▶ **VIGOTSKY, BAKHTIN TEÓRICOS QUE DÃO SUSTENTAÇÃO TEÓRICA.**
- ▶ **PARA ESTES ESTUDIOSOS, A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS, ENTRE OS ALUNOS SÃO FUNDAMENTAIS, NA**
- ▶ **APROPRIAÇÃO, NA ESCOLA, DA LEITURA E DA ESCRITA.**

## ETAPAS DA SEQUÊNCIA

- ▶ 1 **APRESENTAR A PROPOSTA**
- ▶ 2 FAZER CONTATO INICIAL COM O GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO
- ▶ 3 **PRODUZIR UM TEXTO INICIAL**
- ▶ 4 AMPLIAR O REPERTÓRIO SOBRE O GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO
- ▶ 5 **SISTEMATIZAR O CONHECIMENTO SOBRE ESSE GÊNERO TEXTUAL**
- ▶ 6 SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO
- ▶ 7 **REFLEXÃO SOBRE ELEMENTOS PRÓPRIOS DE SUA COMPOSIÇÃO**
- ▶ 8 CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA UTILIZADA NO GÊNERO
- ▶ 9 **PRODUÇÃO ESCRITA COLETIVA**
- ▶ PRODUÇÃO INDIVIDUAL
- ▶ **REVISÃO E REESCRITA**

## CAMINHOS METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO

- 1º MOMENTO: ACOLHIDA
- 2º RODA DE CONVERSA, EXPOSIÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO
- SESSÕES DE ESTUDO E DE PLANEJAMENTO, OFICINAS E VIVÊNCIAS
- COMBINADOS: CADERNO DE REGISTRO, PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES, LEITURA DOS TEXTOS, CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS.



k1891575 www.fotosearch.com.br



## AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PRODUZIDAS PELAS PROFESSORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)



### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

ANO: 2018 TURNO matutino TURMA: 3º Ano

#### 2. OBJETIVOS:

- × Valorizar a figura da mãe;
- × Identificar a estrutura do gênero textual, receitas;
- × Desenvolver a proporcionalidade das quantidades;
- × Estimular momentos de convívio em família.

#### 3. SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

- × Discutir com a turma o conceito da palavra MÃE;
- × Falar da data em homenagem às mães, destacando alguns motivos que ocasionaram a comemoração;
- × Propor uma tarefa de culinária (mães e filhos) e solicitar a pesquisa de receitas para serem feitas nessa tarefa;
- × Apresentar as receitas trazidas pelos alunos, explorando sua estrutura;
- × Problematicar, aumentando ou diminuindo, as porções da receitas;
- × Destacar palavras-chaves do texto;
- × Substituição de possíveis ingredientes;
- × Ilustração do prato;
- × Registro da receita;
- × Gráficos das receitas.

#### 4. AVALIAÇÃO DO DIA:

- × Interação dos alunos com as mães;
- × Participação dos alunos no preparo da receita;
- × Joréis de duas receitas a serem feitas na escola;
- × Degustação e interação e comemoração do Dia das Mães.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA (PPGEEB)



## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### 1. IDENTIFICAÇÃO

ANO: 2018 TURNO: matutino TURMA: 1º ano matutino

### CONVITE: DIA DAS MÃES.

#### 2. OBJETIVOS:

- Valorizar a afetividade, o respeito e a qualidade entre mães e filhos
- Desenvolver a oralidade, a escrita e a interpretação com relação ao tema proposto.
- Compreender as características da tipologia textual convite.
- Elaborar um convite para o dia das mães.

#### 3. SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

- Na roda de conversa lembrar as crianças do dia das mães que se aproxima e lançar a ideia de realização de uma festa.
- Conscientizar e discutir o papel da mãe na sociedade.
- Alertar que para a realização de uma festa é necessário fazer um convite.
- Trazer vários tipos de convite para observação e análise dos elementos constitutivos da tipologia textual apresentada.
- Elaborar o convite para a festa
- Revisar o convite.
- Fazer a versão definitiva do convite para o dia das mães, atentando para a data, horário, destinatário.

#### 4. AVALIAÇÃO DO DIA:

- Observação diária no desenvolvimento da sequência
- Participação

## 2ª SESSÃO REFLEXIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### 2ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Sessões Reflexivas de Estudo

#### IDENTIFICAÇÃO

Proponente: **Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica**  
Responsáveis: **Pesquisadora de Mestrado:** Francisca das Chagas dos Passos Silvae  
**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes  
Público Alvo: **02 Professoras da escola pesquisada**  
Data: **27/04/2018 – 2ª SESSÃO REFLEXIVA**  
Horário: **07:30h às 11:30h**  
Carga Horária: **4h**

#### **OBJETIVOS**

Compreender os fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização dialógica que orientam a proposição de atividades significativas para as apropriações da linguagem escrita pela criança do 1º e 3º anos do ensino fundamental;

#### **CONTEÚDOS:**

Concepções de leitura e escrita que fundamentam o ensino, ler e aprender a ler

**RECURSOS:** Textos, pincel, quadro branco, slides datashow

#### **SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES:**

**1º MOMENTO:** Acolhida Leitura do texto de Monteiro Lobato: O vestido Maravilhoso  
Comentários: sobre a importância da leitura e do professor alfabetizador na aprendizagem desse conteúdo. Comentários sobre o texto lido.

**2º MOMENTO:** Leitura silenciosa do capítulo 05 - Josette Jolibert - O que mudou na maneira de abordar a aprendizagem da leitura e da escrita?

#### **INTERVALO**

**3º MOMENTO:** roda de conversa reflexiva sobre os novos enfoques de abordagem da leitura e da escrita que enfatizam as novas concepções linguísticas da linguagem escrita e de sua unidade fundamental: **O TEXTO** e as novas concepções dos processos de leitura como compreensão de textos.

**4º MOMENTO:** sistematização com slides sobre concepções de linguagem, destaque para a linguagem como processo de interação humana nas relações com o outro e com o mundo, portanto ela é uma prática social.

Apresentação em slides de alguns exemplos de atividades didáticas que são equivocadamente consideradas como linguagem por muitas professoras.

**5º MOMENTO:** leitura silenciosa do capítulo 06 - Josette Jolibert. "Ler e aprender a ler"

**Avaliação do dia: EU FELICITO, EU CRITICO, EU PROPONHO!** Vamos transcrever como as professoras avaliaram o encontro:

**P1- FELICITOU com o seguinte comentário registrado na avaliação:**

“Eu felicito pela temática trazida para a discussão.

Os textos desestabilizaram meu ser, tive uma espécie de conflito cognitivo, o que é deveras salutar.

Pude refletir efetivamente para uma mudança de postura.”

**P2 FELICITOU** com o seguinte comentário:

“As leituras fizeram pensar em minha prática na sala de aula, reavaliar minhas concepções e discutir sobre a forma como os alunos aprendem.”

Assim encerramos o segundo dia de formação com esses comentários concluímos que nós estávamos conseguindo conduzir as professoras a refletirem sobre suas práticas.

### *COMENTANDO O VIVIDO E DESVELANDO O APREENDIDO!!!!!!*

No dia seguinte, 27/04/2018, prosseguimos com as sessões reflexivas de estudo, nossa acolhida foi com a leitura do texto de Monteiro Lobato "O vestido Maravilhoso" para lembrar que ele é um autor maravilhoso, a importância das leituras e a necessidade que temos de colocar os/as alunos/as em situação de leitura e escrita. Não apenas fazer leitura dirigida, mais possibilitar que estes também entre em contato com os textos lidos, se confrontem com as leituras, com o escrito, mesmo aqueles que não sabem ler e escrever.

Demos sequência à sessão formativa com a leitura silenciosa pelas professoras colaboradoras do capítulo 05 - O que mudou na maneira de abordar a aprendizagem da leitura e da escrita? Da obra de Josette Jolibert – Além dos Muros da Escola. No 3º momento em roda de conversa reflexiva sobre os novos enfoques de abordagem da leitura e da escrita que enfatizam as novas concepções linguísticas da linguagem escrita e de sua unidade fundamental: O TEXTO e as novas concepções dos processos de leitura como compreensão dos textos, fomos confrontando as concepções que fundamentam a prática e os estudos e pesquisas que definem uma nova concepção de linguagem.

Ainda nessa manhã de intensas leituras e estimuladas com a leitura do texto 05. Nós realizamos também, a leitura silenciosa do capítulo 06 - Ler e Aprender a ler da mesma obra de Josette Jolibert.

Essa leitura mexeu muito com as professoras, pois elas se transportaram para a sala de aula, para o seu cotidiano e a forma como trabalham, é como se o texto fosse um espelho onde elas estavam se vendo, pois a partir da leitura silenciosa desse texto, elas fizeram vários comentários da forma como trabalhavam conforme depoimentos das próprias docentes que fizeram questão de gravá-las conforme descrito abaixo:

**P1-** Bom, através do texto eu tive um desequilíbrio cognitivo, porque eu comecei a me questionar sobre a minha prática e o que fazer. Isso vai me dar margem a pesquisar e a estudar um pouco mais sobre isso porque claro que a gente faz no nosso dia a dia de maneira que a gente tenta acertar, é o melhor que a gente dar dentro dos limites que a gente tem, dos limites da aprendizagem e... a questão da letra... da soletração é o que a gente ainda usa como importante, às vezes até isoladamente e o texto me faz vê que isso não é algo que tenha que ser esquecido, de maneira nenhuma, mas isso não pode ser um fim em si mesmo e não pode ser a tarefa mais importante. Isso vai acontecer naturalmente a partir do texto e foi isso que o texto me fez pensar e vai me fazer refletir muito.

**P2-** Então vamos lá, lendo o texto, eu acabei me deparando com a minha prática em sala de aula em que eu pensava diferente. Né? Eu, eu explorava o texto, explorava sobre o gênero daquele texto o que a gente poderia encontrar... Se no texto houvesse figuras eu interrogava sobre o que se tratava o texto e a minha ideia era fazer uma leitura fluente entonada como forma de convidar os alunos a ter curiosidade pelo texto. Nessa leitura que nós estamos fazendo agora, eu me deparei que talvez eu estivesse fazendo exatamente o contrário, ao invés de, de proporcionar uma curiosidade, eu estava acabando com a curiosidade no momento em que eu já li o texto para os alunos. Então assim. Eles já tinham matado a curiosidade naquela leitura. Então, hoje, eu, eu, eu vou tentar, eu já vou tentar fazer dessa forma. De dar um tempo para que eles possam ler pra que eles possam ver quais são as palavras que eles conhecem e essa fala aqui dela eu gostei muito porque de repente você vai ter aluno na sala que não vai ler o texto todo, mas aí você pergunta: quais as palavras que você conhece? De repente o que vai dizer são aquelas palavras chaves que naquelas palavras ele já consegue fazer uma visão geral do que que é aquele texto. Às vezes, é uma palavra, mas que é uma palavra bem definitiva no texto. Então ele já pode daquela palavra dizer mais ou menos e aí a gente possa fazer esse levantamento e assim eu finalizar para que nós possamos saber de a hipótese do texto é aquela ou não.

Foi uma manhã de intensas reflexões e nós ficamos bastante entusiasmadas com o interesse, a participação das professoras e principalmente constatar que o formato que adotamos para o processo de formação estava atingindo seus objetivos, ou seja, a pesquisa colaborativa a partir dessas ações reflexivas de descrição, informação e confronto atingiam um momento ímpar, pois conforme depoimento, elas confrontaram a teoria descrita nos textos com sua prática e já revelavam um outro aspecto da pesquisa colaborativa a reconstrução dos conceitos que até então alimentam sua prática. Para concluir essa manhã, entregamos o instrumento de avaliação que foi avaliado pelas professoras conforme descrito a seguir: P1 Felicitou: “Eu felicito pela temática trazida para a discussão. Os textos desestabilizaram meu ser, tive uma

espécie de conflito cognitivo, o que é deveras salutar. Pude refletir efetivamente para uma mudança de postura”. E, P2 Felicitou com o seguinte comentário: “as leituras fizeram pensar em minha prática na sala de aula, reavaliar minhas concepções e discutir sobre a forma como os alunos aprendem”.

Assim encerramos o segundo dia de formação com esses comentários reveladores das professoras colaboradoras. Nós estávamos conseguindo orientar as professoras a refletirem sobre suas práticas.

### *OS TEXTOS TRABALHADOS*

JOLIBERT, Josette. [et al]. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

### 3ª SESSÃO REFLEXIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### 3ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Sessões Reflexivas de Estudo

#### IDENTIFICAÇÃO

Proponente: **Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica**

Responsáveis: **Pesquisadora de Mestrado:** Francisca das Chagas dos Passos Silva e  
**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Público Alvo: **02 Professoras da Escola Pesquisada**

Data: **03/05/2018 - 3ª SESSÃO REFLEXIVA**

Horário: **07:30h ÀS 11:30h**

Carga Horária: **4h/a**

#### OBJETIVOS

Compreender os fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização dialógica que orientam a proposição de atividades significativas para as apropriações da linguagem escrita pela criança do 1º e 3º anos do ensino fundamental;

Reelaborar as sequências didáticas produzidas ressignificando-as à luz dos fundamentos orientadores da alfabetização na perspectiva dialógica de modo a aplicá-la.

**CONTEÚDOS:** Leitura reflexiva do capítulo 07 - Josette Jolibert - Produzir e aprender a produzir textos

**RECURSOS:** data show, slides, texto, pincel, quadro branco

#### SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES:

##### 1º MOMENTO

**ACOLHIDA:** Às professoras será solicitado que analisem trechos dos textos estudados para refletirem e exporem suas ideias e convicções sobre os mesmos. As questões serão exibidas em slides para gerar uma discussão e reflexões acerca do que foi debatido nas sessões de estudos anterior. Ou seja sobre os textos 05 e 06 de Josette Jolibert.

#### **QUESTÕES PARA REFLEXÃO E DISCUSSÃO**

1. "APRENDE-SE A LER, LENDO, a escrever escrevendo, e também, a ler escrevendo e a escrever, lendo."
2. "LER, NÃO consiste em identificar e combinar letras e sílabas. A única meta de todo ato de leitura é compreender o texto que se está lendo com o propósito de utilizá-lo para obter informação ou prazer."

3. "As crianças devem enfrentar o texto!"
4. "Qual a idade certa para produzir textos??"

## 2º MOMENTO

Leitura silenciosa do capítulo 07 de Josette Jolibert, Produzir e Aprender a Produzir Textos, em seguida, teremos roda de conversa sobre os aspectos do texto que chamaram atenção das professoras colaboradoras e que foram destacados por elas para discussão coletiva, troca de ideias relacionando-as com as práticas de sala de aula.

## INTERVALO

**3º MOMENTO:** sistematização com slides sobre as concepções de linguagem, destaque para a linguagem como processo de interação humana nas relações com o outro e com o mundo, portanto como uma prática social. Apresentação de alguns exemplos de atividades didáticas que são equivocadamente consideradas como linguagem por muitas professoras. Sistematização dialógica dos conteúdos dos textos lidos pela formadora em interação com as professoras colaboradoras enfatizando o uso dos textos na prática da sala de aula para desencadear a aprendizagem da leitura e da escrita.

## 4º MOMENTO

**AVALIAÇÃO:** escreva no caderno uma carta para professora Vanja expondo o que vocês estão achando da formação e dos aprendizados de hoje.

### *COMENTANDO O VIVIDO, DESVELANDO O APREENDIDO!!!!!!!*

Nossa terceira sessão reflexiva de estudo, aconteceu no dia 03/05 e nos conduziu a mais uma manhã de leituras para confrontar a teoria com a prática e desconstruir concepções que alimentam as práticas das professoras colaboradoras. Dando continuidade fomos para o capítulo 07 - Produzir e aprender a produzir textos da mesma autora.

Iniciamos o dia com atividades de reflexões das professoras a partir de trechos tirados do livro em estudo e das perguntas abaixo:

APRENDE-SE A LER, LENDO, a escrever escrevendo, e também, a ler escrevendo e a escrever, lendo.
LER, NÃO consiste em identificar e combinar letras e sílabas. A única meta de todo ato de leitura é compreender o texto que se está lendo com o propósito de utilizá-lo para obter informação ou prazer.
As crianças devem enfrentar o texto?
Qual a idade certa para produzir textos?

Fonte: Pesquisa Empírica

Após esses questionamentos reflexivos, prosseguimos com a leitura silenciosa do capítulo 07 - Produzir e Aprender a produzir textos, com ênfase para alguns aspectos destacados no texto. A formação continuou a partir da exposição oral com apoio de slides para sistematizar os três dias de observação já realizadas.

A avaliação desse dia foi feita no caderno a partir de uma carta que as professoras fizeram para a professora Vanja. Abaixo temos transcrito alguns trechos das cartas.

**P1** - [...] É com grande alegria e satisfação que venho relatar a experiência maravilhosa que é participar da formação [...] neste dia tivemos a oportunidade de discutirmos sobre linguagem como maneira de interação humana, aí compreendemos que a linguagem se manifesta na relação de um com o outro[...] Em ato contínuo lemos o capítulo 07 da obra de Josette Jolibert. Produzir e aprender a produzir textos [...] desta leitura, a aprendizagem mais latente foi sem dúvida compreender que escrever é processo mais do que um produto além de compreender que se aprende a escrever escrevendo [...].

**P2** - Destacou na sua carta à professora Vanja [...] que a convivência com professora Francisca tem me feito repensar algumas atitudes minhas pessoais, além da minha prática em sala de aula [...] esses momentos de formação e principalmente de discussão nos fazem 'voltar' à sala de aula e reviver situações, analisar posturas, reinventar metodologias contribuindo assim para minha aprendizagem como profissional[...] Me senti tão acarinhada e valorizada com a organização e os detalhes organizados por Francisca para nos receber [...] A parceria foi tão boa que me motivou também a querer fazer o mestrado profissional, pois estudar o chão da escola apoiada no que diz a literatura proporcionou um aprendizado bem mais significativo.

### *OS TEXTOS TRABALHADOS*

JOLIBERT, Josette. [et al]. **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

## 4ª SESSÃO REFLEXIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### 4ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Sessões Reflexivas de Estudo

#### **IDENTIFICAÇÃO**

Proponente: **Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica**

Responsáveis: **Pesquisadora de Mestrado:** Francisca das Chagas dos Passos Silvae

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Público Alvo: **02 Professoras da Escola Pesquisada**

Data: **04/05/2018 - 4ª SESSÃO REFLEXIVA**

Horário: **07:30 às 11:30**

Carga Horária: **4h/a**

#### **OBJETIVO:**

Vivenciar o desenvolvimento de uma sequência didática levando-as à reflexão, destacando a importância do planejamento de sequências didáticas usando o texto como conteúdo na aprendizagem da linguagem escrita.

#### **CONTEÚDO:**

Planejamento: uso dos textos como unidade básica de ensino da língua materna, leitura silenciosa.

Desenvolvimento de uma sequência didática com uso de uma canção de ninar (texto acalanto)

**RECURSOS:** cópia do texto da sequência acalanto, slides, data show, quadro branco, pincel de quadro branco.

#### **SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES**

##### **1º MOMENTO:**

Acolhida apresentar mensagem de bom dia em slides, dá as boas vindas as professoras colaboradoras em mais uma manhã de reflexões, interação, desconstruções e reconstrução de saberes em relação ao texto como unidade básica de ensino da língua materna.

**2º MOMENTO:** Início da apresentação da vivência feita pela professora coordenadora da pesquisa com o uso de slides, após a vivência da sequência as professoras colaboradoras interagirão numa roda de conversa colaborativa com as pesquisadoras a partir de perguntas que esclareceram dúvidas sobre os procedimentos que se distanciarem daqueles usados por elas. As professoras acompanharão e farão as colocações pertinentes relacionando a prática da sua sala de aula com a vivência. A professora coordenadora iniciará a vivência apresentando o texto abaixo para que as professoras leiam com a intenção de desafiá-las a ler, a dá sentido ao texto com os seguintes questionamentos:

- leiam o que está escrito

- que tipo de texto é esse?

<p><b>AHB SZ WZTH ULBVS</b></p> <p><b>AHB AHBAHB</b>  <b>AHB SZ WZTH ULBVS</b>  <b>MNOL NEUZ MSTUBFR</b>  <b>BMZ UAY QDTA SX SXLTDM</b></p>
---

As respostas das professoras alimentarão o debate desse momento. E assim, prosseguirá realizando todos os momentos propostos na sequência de forma simulada.

## **INTERVALO**

### **3º MOMENTO**

Após a vivência da sequência didática apresentada que tem como gênero textual uma canção de ninar ou acalanto, a sequência será apresentada em slides para que possa promover mais discussões a respeito dessa modalidade organizativa do tempo pedagógico, bem como sobre os conteúdos e os procedimentos específicos para o trabalho com a linguagem escrita na alfabetização.

### **4º MOMENTO:**

Avaliação será a partir da observação no próprio desenvolvimento da vivência e na reelaboração da sequência original planejada na primeira sessão reflexiva, com gravação de depoimentos.

## ***COMENTANDO O VIVIDO, DESVELANDO O APREENDIDO!!!!!!!***

A nossa quarta sessão reflexiva aconteceu no dia 04/05 e nesse dia vivenciamos o desenvolvimento de uma sequência didática sobre um gênero textual com a participação especial da Professora Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, orientadora da pesquisa. Nosso objetivo foi demonstrar para as professoras o desenvolvimento de uma sequência didática que utiliza o texto como unidade básica de ensino, com aspectos voltados para o trabalho no ciclo de alfabetização.

A opção por demonstrar o desenvolvimento de uma sequência que tem o gênero textual como conteúdo objetivou apresentar para as professoras colaboradoras uma situação real para que vivessem e se sentissem mobilizadas a produzirem sequências para trabalhar os textos. Ao vivenciarem o desenvolvimento dessa sequência ficaram mais receptivas e convictas de que o texto é um conteúdo, e como tal, deve ser planejado e ensinado na escola. Portanto, essa atividade também desconstruiu incertezas, medos, inseguranças e alimentou a convicção

de que mudar práticas de ensino em relação ao texto como conteúdo de ensino torna-se necessário. Necessário também é mudar posturas e crenças didáticas que são materializadas na sala de aula no ensino da linguagem.

O ensino da língua a partir dos textos exige planejamento, exige o pensar sobre os procedimentos metodológicos adequados. Além da necessidade de pensar em como o texto é ensinado, é importante que esse conteúdo esteja presente na rotina diária das salas de aula no ciclo de alfabetização. A demonstração serviu como um modelo, como referência para que em seguida, e à luz dos textos já lidos as colaboradoras refletissem sobre a sequência produzida no primeiro dia de formação e procedessem em realizar as modificações que achassem pertinentes.

A professora orientadora da pesquisa iniciou o trabalho de desenvolvimento da atividade de vivência apresentando o texto abaixo, usando outra linguagem para que as professoras lessem o que estava escrito. Ela desafiou as professoras com a seguinte pergunta: “O que está escrito aí? Leiam!” Depois dos olhares de perplexidade das professoras, que em silêncio contemplavam o texto a sua frente e tentavam lhe atribuir sentido, continuou perguntando: “Tem alguma coisa escrita aí?”, “Que texto é esse?”.

<p><b>AHB SZ WZTH ULBVS</b></p> <p><b>AHB AHBAHB</b></p> <p><b>AHB SZ WZTH ULBVS</b></p> <p><b>MNOL NEUZ MSTUBFR</b></p> <p><b>BMZ UAY QDTA SX SXL TDM</b></p>
--

As professoras responderam: – “é um monte de letras”, – “não dá pra ler”, – “tem texto, sim”, – “parece uma quadrinha”, – “tem palavras repetidas”, e foram na tentativa de dar sentido ao texto, fazendo inferências a partir do que sabiam sobre os textos. A ideia era fazê-las perceber como as crianças reagem quando desafiadas a ler os textos; dizer que as crianças precisam ser desafiadas para mostrarem o que sabem e aprender mais ainda com as interações que serão propiciadas com a atividade.

Após esse momento e outras perguntas, de acordo com as respostas das professoras eram formuladas outras na intenção de proporcionar o mergulho cada vez mais profundo no texto. A professora pesquisadora, após o desafio da leitura do texto em outra língua, continuou

a vivência exibindo os slides com o passo a passo da sequência, que foi analisada pelas professoras e oferecida uma cópia para as professoras colaboradoras acompanharem.

A sequência didática apresentada tinha como gênero textual uma canção de ninar ou acalanto. Foram discutidos os objetivos e o passo a passo da sequência, inclusive que esta foi planejada para ser realizada durante um mês. Os objetivos da sequência estavam assim organizados:

- Reconhecer o acalanto, gênero textual, a partir da utilização de indicadores como: organização tipográfica e leitura oral pela professora;
- Ler silenciosamente acalantos, combinando estratégias de antecipação e inferência;
- Desenvolver pesquisa na escola sobre acalantos.
- Produzir coletivamente e individualmente acalantos, preocupando-se com a sua estrutura, separação de palavras e escrita alfabética;
- Desenvolver a atitude crítica acerca das letras de músicas de acalanto;
- Socializar textos produzidos em dupla.

Foi uma manhã de muitas trocas, de interação e muitas aprendizagens para todas nós. Como já estávamos na quarta sessão formativa, as leituras e a vivência da sequência possibilitaram elementos teóricos muito importantes para as professoras colaboradoras da pesquisa refletissem sobre a prática e ressignificassem algumas ideias sobre o uso do texto como unidade básica de ensino para a Língua Portuguesa e o processo de construção de uma alfabetização dialógica.

## 5ª SESSÃO REFLEXIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### 5ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Sessões Reflexivas de Estudo

#### IDENTIFICAÇÃO

Proponente: **Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica**

Responsáveis: **Pesquisadora de Mestrado:** Francisca das Chagas dos Passos Silva... e

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Público Alvo: **02 Professoras da Escola Pesquisada**

Data: **09/05/2018 -5ª. Sessão Reflexiva**

Horário: **07:30h às 11:30h**

Carga Horária: **4h.**

#### **OBJETIVOS:**

Refletir sobre procedimentos de uma alfabetização dialógica a partir do uso dos textos como unidade básica do ensino da linguagem escrita;

Replanejar sequência didática após as leituras discussões dos textos propostos e vivências de utilização dos textos como unidade básica do ensino de uma alfabetização dialógica.

#### **CONTEÚDOS:**

Uso de textos reais da vivência das crianças como elemento desencadeador do processo de escrita. Leitura do texto: Alfabetizar, por onde começar? Autora: Cecília Goulart

Planejamento: sequência didática

**RECURSOS:** texto, pincel, quadro branco

#### **SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES**

##### **1º MOMENTO**

##### **ACOLHIDA**

As professoras serão recebidas com cartões de boas-vindas e agradecimentos pela presença nos encontros formativos.

##### **2º MOMENTO**

Leitura silenciosa do texto Alfabetizar: por onde começar? Solicitando que as colaboradoras marquem no texto pontos para discussão a partir das seguintes questões.

Como tornar a escrita parte da vida das crianças??

Por que o aprendizado da leitura e da escrita deve ser a vida??

Como trabalhar a leitura e a escrita de textos sem que as crianças saibam ler e escrever convencionalmente?

### **3º MOMENTO**

Roda de Conversa para reflexões, diálogo interativo sobre o texto lido a partir das questões propostas pela pesquisadora.

Como tornar a escrita parte da vida das crianças??

Por que o aprendizado da leitura e da escrita deve ser a vida??

Como trabalhar a leitura e a escrita de textos sem que as crianças saibam ler e escrever convencionalmente?

### **INTERVALO**

### **4º MOMENTO**

Socialização a partir da leitura da sequência didática sobre gêneros replanejada situando os conteúdos que estão sendo estudados: planejamento de sequências didáticas sobre o uso de gêneros textuais e que estas devem acontecer em uma sequência lógica.

### **5º MOMENTO**

Replanejamento das sequências didáticas para refletirem modificando alguns procedimentos do que haviam planejado anteriormente, ou seja antes das leituras e vivências.

**6º MOMENTO:** Avaliação: elaboração de quadrinhas sobre a aula de hoje no caderno de registro.

### **APENAS UM EXEMPLO**

O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO  
NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA  
AQUI NA FORMAÇÃO, A GENTE TEM  
A SENSAÇÃO, QUE NÃO É DIFÍCIL, NÃO!

HOJE, FOI O TEXTO DA CECÍLIA GOULART  
MAIS UMA LEITURA FRANCISCA VEIO  
NOS APRESENTAR, NOS QUESTIONAR!  
UM TÍTULO QUE VEIO NOS INTERROGAR  
**ALFABETIZAR: POR ONDE COMEÇAR ??**

*COMENTANDO O VIVIDO, DESVELANDO O APREENDIDO!!!!!!*

A quinta sessão reflexiva teve como objetivo refletir sobre os procedimentos de uma alfabetização dialógica a partir do uso dos textos como unidade básica de ensino a partir da leitura do texto de Cecília Goulart “Alfabetizar, por onde começar?” e revisar a sequência didática produzida no primeiro dia de formação.

Após a acolhida fizemos a leitura silenciosa do texto “Alfabetizar: por onde começar?”, de Cecília Goulart. Pedimos que as docentes colaboradoras destacassem pontos do texto para a discussão, mas nós também selecionamos previamente aspectos da leitura que consideramos relevantes para a roda de conversa e reflexões sobre o tema com as professoras, a exemplo dos que seguem: 1. Como tornar a escrita parte da vida das crianças? 2. Como gerar necessidades de escrever, ou seja, como colocar as crianças em situações reais de escrita, com um destinatário em contextos reais que tenham sentido para as crianças? 3. Por que o aprendizado da leitura e da escrita deve ser a vida? 4. Como trabalhar a leitura e a escrita de textos sem que as crianças saibam ler e escrever convencionalmente?

As questões propostas nortearam as discussões sobre as situações reais que devem ser utilizadas pelas docentes como fontes ricas e com sentido para o ensino da língua materna a partir dos textos como unidade básica de ensino. Após o intervalo houve mais um momento de reflexão para a revisão da sequência didática sobre gêneros textuais produzida no primeiro dia de formação, o que foi realizado na próxima sessão reflexiva.

A avaliação do dia foi realizada a partir da construção de quadrinhas feitas no caderno de registro sobre as impressões da sessão reflexiva, conforme descritas abaixo:

**Quadro 11:** Quadrinhas produzidas pelas Professoras para a avaliação do dia

AS QUADRINHAS AVALIATIVAS PRODUZIDAS	
<p><b>P1 escreveu:</b></p> <p>Participar da formação Sempre muita emoção Ler e escrever é gostoso É só começar, não é difícil, não.</p> <p>As crianças podem escrever e ler Mesmo sem saber convencionalmente Depende de você, professor e Será uma experiência especialmente</p> <p>Mais um dia de formação Com aprendizagem de montão Ler e escrever precisa ser atividade do dia a dia Vamos começar, não precisa agonia.</p> <p>Cecília Goulart nos ensinou Que por vivências cada um já passou Precisamos partir de situações reais Vamos aprender sempre, mais e mais...</p>	<p><b>P2 escreveu:</b></p> <p>Hoje viemos estudar Para melhor ensinar Com muito prazer Para aprender.</p> <p>Como alfabetizar É o que sempre iremos nos perguntar O texto de Cecília Goulart Veio nos aprimorar</p>

Fonte: Caderno das Professoras

Nossa avaliação é que as professoras se empenharam e mostraram-se disponíveis para a continuação dos nossos diálogos reflexivos sobre o uso dos textos como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa, e para o desenvolvimento de uma alfabetização dialógica.

### *OS TEXTOS TRABALHADOS*

GOULART, Cecília M. A. e SOUZA, Maria Lima de. (Orgs). **Como alfabetizar?** Na roda com as professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

## 6ª SESSÃO REFLEXIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### 6ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA: sessões reflexivas de estudo

#### IDENTIFICAÇÃO

Proponente: **Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica**

Responsáveis: **Pesquisadora de Mestrado:** Francisca das Chagas dos Passos Silva e

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Público Alvo: **02 Professoras da Escola Pesquisada**

Data: **11/05/2018 – 6ª SESSÃO REFLEXIVA**

Horário: **7:30:00h às 11:30h**

Carga Horária: **4h.**

#### OBJETIVOS:

Replanejar sequência didática após as leituras discussões dos textos propostos e vivências de utilização dos textos como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa.

Refletir sobre procedimentos de uma alfabetização dialógica a partir do uso dos textos como unidade básica de ensino.

**CONTEÚDO:** Texto de Cecília Goulart Alfabetizar, por onde começar? Reflexão sobre alfabetização a partir do uso dos textos e planejamento de sequência.

**RECURSOS:** texto, quadro branco, lembranças, sequências produzidas.

**1º MOMENTO:** Entrega de lembrancinha alusiva ao Dia das Mães para as participantes da pesquisas. Falar da importância do ser **MÃE**.

**2º MOMENTO:** Como tornar a escrita parte da vida das crianças gerando necessidades de escrever, ou seja, colocando-as em situações reais de escrita com um destinatário com escritas que tenham sentido para elas?

Por que o aprendizado da leitura e da escrita deve ser a vida??

Como trabalhar a leitura e a escrita de textos sem que as crianças saibam ler e escrever convencionalmente? p. 51 final.

É possível trabalhar a escrita, desenvolver a produção de textos a partir das vivências e do cotidiano da escola, da vida do contexto em que as crianças estão inseridas? Como?

#### 3º MOMENTO:

As professoras receberão as suas sequências originais e uma cópia da sequência vivenciada para refletirem sobre o que será possível modificar após as leituras e vivências

#### 4º MOMENTO

Leitura coletiva das sequências após replanejamento

## 5º MOMENTO

**AVALIAÇÃO:** será gravada a partir das seguintes perguntas:

1. Quais os aspectos modificados na sequência?
2. O que lhe motivou a replanejar estes pontos?
3. Você acha que as leituras e vivências contribuíram para estas reflexões este replanejar?

### *COMENTANDO O VIVIDO, DESVELANDO O APREENDIDO!!!!!!!*

Já estamos no dia 11 de maio, realizando a nossa sexta sessão reflexiva, que teve início com o acolhimento das professoras colaboradoras da pesquisa recebendo uma lembrancinha pela data festiva do Dia das Mães!

Nosso estudo do dia teve como objetivos: revisar a sequência didática a partir das leituras e discussões dos textos propostos e vivências da atividade em que foi usado o texto Acalanto para o ensino da língua, e concluir a leitura do texto de Cecília Goulart, Alfabetizar, por onde começar?

Refletimos mais uma vez sobre os questionamentos discutidos na última sessão reflexiva para retomarmos a leitura do texto “Alfabetizar: por onde começar?”.

1. Como tornar a escrita parte da vida das crianças?
2. Como gerar necessidades de escrever, ou seja, colocar as crianças em situações reais de escrita, com um destinatário em contextos reais que tenham sentido para as crianças?
3. Por que o aprendizado da leitura e da escrita deve ser a vida?
4. Como trabalhar a leitura e a escrita de textos sem que as crianças saibam ler e escrever convencionalmente?

Decidimos incluir mais uma questão para fomentar mais as discussões e a reflexão:

5. É possível desenvolver a escrita a partir dos textos utilizando-se as vivências das crianças, ou seja, do seu cotidiano, do meio no qual estão inseridas tais como: bairro, família, escola, igreja etc.?

Retomamos a leitura do texto que havíamos iniciado na última sessão reflexiva, e a partir das questões descritas acima fizemos uma boa roda de leitura e discussão de como aproveitar as vivências, os contextos reais para desenvolver a linguagem escrita, pois como nos afirma Goulart (2015, p.48),

Se partimos de situações reais, da linguagem escrita em contextos reais, partiremos, então, de textos, pois os textos são unidades de sentido. As análises de unidades linguísticas menores, como letras e sílabas, também tem o seu lugar, mas não como

ponto de partida ou de chegada. Elas são parte do processo de apropriação do sistema de escrita e não a finalidade do trabalho de alfabetização.

Goulart (2015) reforça o uso dos textos e de situações reais, contextos reais, ou seja, momentos vividos pelas crianças como fontes ricas de textos, pois já nascemos imersos na linguagem. Cabe à escola, através de seus docentes, aproveitar os discursos provenientes desses contextos, tornando-os temas desencadeadores de atividades didáticas para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Após o intervalo, entregamos as sequências didáticas escritas na primeira sessão de estudo para possíveis mudanças, se assim julgassem necessárias. Como apoio, entregamos a elas cópias da sequência Acalanto. Deixamos as professoras bem à vontade e com margem de tempo para que fizessem as reflexões e adequações necessárias ao planejamento da sequência. Ao final, elas socializaram a sequência replanejada, fazendo a leitura em voz alta. Nós recolhemos, e em seguida gravamos algumas questões que tínhamos preparado para fazer a elas. Concluímos nossa manhã com a gravação das seguintes perguntas: Quais os aspectos modificados na sequência? O que lhe motivou a replanejar estes pontos? Você acha que as leituras, discussões, informações dadas e vivências contribuíram para essas reflexões, esse replanejar?

As respostas obtidas a partir desses questionamentos se constituíram em elementos essenciais para a avaliação dos impactos da formação no pensamento, e acreditamos que se materializarão no fazer das professoras, pois revelaram, sobremaneira, a construção de saberes específicos, ainda que elementares, relativos ao conteúdo abordado na formação. Este conteúdo será apresentado e analisado na subseção 5.4.

Com essas gravações encerramos mais uma manhã de estudos e reflexões sobre o uso do texto como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa.

### *OS TEXTOS TRABALHADOS*

CURTO, Lluís Maruny. MORILLO, Maribel Ministral. TEIXIDÓ, Manuel Miralles (Orgs.) **Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTEMED, 2000. V. I.

## 7ª SESSÃO REFLEXIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### 7ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA: sessões reflexivas de estudos

#### IDENTIFICAÇÃO

Proponente: **Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica**

Responsáveis: **Pesquisadora de Mestrado:** Francisca das Chagas dos Passos Silvae

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Público Alvo: **02 Professoras da Escola Pesquisada**

Data: **18/05/2018 – 7ª SESSÃO REFLEXIVA**

Horário: **7:30h às 11:30h**

Carga Horária: **4h.**

**OBJETIVOS:** refletir sobre a importância da produção coletiva para o desenvolvimento da linguagem escrita e de uma alfabetização dialógica.

Vivenciar no contexto da sala de aula a construção de uma produção coletiva/colaborativa

**CONTEÚDOS:** importância da produção coletiva na construção da escrita e da produção de textos.

**RECURSOS:** livros de história, papel 40 kg, pincel atômico, quadro branco, lápis de cor, data show, slides, fantoches da Chapeuzinho Vermelho, Lobo Mau e a Vovó.

#### SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

##### 1º MOMENTO:

Acolhida: apresentação de slides de BOM DIA!

Em seguida serão apresentados em slides com os seguintes questionamentos:

1. Você costuma utilizar este procedimento em sala para incentivar a formação de crianças produtoras de textos?
2. Você acha que a produção textual coletiva pode gerar nos estudantes a necessidade de escrever? Por quê?

##### 2º MOMENTO

Roda de conversa com as professoras colaboradoras da pesquisa sobre a importância da produção coletiva de textos com o uso de slides apresentado pela pesquisadora.

##### INTERVALO

### 3º MOMENTO

Vivência em sala de aula de uma produção coletiva com os alunos do 1º ano e as professoras colaboradoras.

Para quem se destina o texto que as crianças produzirão? A turma do 1º ano, fará à leitura da produção coletiva para a classe do 2º ano.

Explicação a finalidade da produção do texto. (O QUÊ). Qual é este gênero? Onde será publicado? Será exposta na sala de aula e colada no caderno dos alunos.

1. Inicialmente será feita a leitura da história do Chapeuzinho Vermelho, lançaremos perguntas aos alunos tais como: quem conhece o conto, personagens, enredo do conto, final.
2. Usaremos uma boneca representando personagens da história: A Chapeuzinho, a Vovó e o Lobo Mau!
3. Discutiremos sobre a desobediência da Chapeuzinho e que as crianças devem obedecer a mãe que sempre quer o bem do filho e orienta para fazer as coisas certas.
4. Em seguida vamos propor às crianças fazer uma produção coletiva no quadro com a professora/ pesquisadora sendo a secretária, (escriba)
5. A proposição é que as crianças modificarão a história da Chapeuzinho a partir do título, construindo uma nova versão.
6. A cada parágrafo construído deve ser feita a leitura do parágrafo anterior para verificar se há coesão, coerência entre os parágrafos.
7. Durante a produção faremos reflexões sobre a língua tais como: o uso adequado da letra maiúscula no início do parágrafo, nos nomes de pessoas, de ruas, ortografia, coesão e coerência, a diferença entre linguagem oral e escrita.

Durante a produção coletiva a professora colaboradora (P1) se apresentou para ser a escriba (secretária) ela foi interagindo e estimulando a turma.

As crianças tiveram uma certa dificuldade em criar o título. Após algumas intervenções

8. O texto produzido será lido para a turma, será produzido um cartaz que será colado no mural da turma.
9. Ilustração do texto produzido, os desenhos serão colados no cartaz
10. Leitura do texto coletivo produzido para a turma do 2º ano

### 4º MOMENTO

#### AVALIAÇÃO

Responder oralmente a questão que deve ser gravada

Durante a produção coletiva em sala, você acha que a produção textual coletiva pode gerar nas crianças a necessidade de escrever? EXPLIQUE!

### *COMENTANDO O VIVIDO, DESVELANDO O APREENDIDO!!!!!!!*

Ao trabalharmos sobre a importância das produções textuais coletivas estávamos no dia 18 de maio realizando a nossa sétima sessão reflexiva. Nossos objetivos para essa manhã foram os seguintes: refletir sobre a importância da produção coletiva para apropriação da linguagem escrita e de uma alfabetização dialógica evidenciar, no contexto, da sala de aula a construção de uma produção textual coletiva de forma colaborativa entre pesquisadora, professoras colaboradoras e as crianças.

Organizamos apresentação de slides de BOM DIA! Em seguida, apresentamos slides com os seguintes questionamentos: 1. Como a produção textual realizada coletivamente pode contribuir para apropriação da linguagem escrita? 2. Você costuma utilizar esse procedimento em sala para incentivar a formação de crianças produtoras de textos? 3. Você acha que a produção textual coletiva pode gerar nos estudantes a necessidade de escrever? Por quê?

Fizemos uma roda de conversa com as professoras colaboradoras da pesquisa sobre a importância da produção coletiva de textos com o uso dos slides. Em um bate papo pedagógico fomos trocando ideias e fazendo reflexões sobre esse tipo de intervenção tão significativa na construção da linguagem escrita pelas crianças; um procedimento rico para o desenvolvimento do ato de escrever e vários outros aspectos referentes à língua, tais como demonstrar as ideias e as palavras se transformam em escrita; que existe espaçamento entre as palavras; a relação oralidade e escrita; trata o alfabeto como um conjunto de símbolos próprios da escrita; outros sinais utilizados para a veiculação de ideias; direção da escrita; propicia ao aluno uma reflexão sobre todos os conteúdos linguísticos que compõem o texto. Evidentemente, que cada aula tem o seu objetivo, os propósitos definidos pelo/a professor/a o que deseja desenvolver, o que quer que as crianças aprendam.

Após essa roda de conversa, esse bate papo interativo sobre a importância da produção coletiva de textos, fomos para um lugar muito especial: a sala de aula do 1º ano. Fomos para pertinho das crianças. A sala de aula... lugar onde pulsam ideias, muita curiosidade, sensibilidade, vida!

Iniciamos essa vivência com a professora (P1) explicando o que nós iríamos fazer na sala. Organizamos as crianças em um semicírculo e a professora pesquisadora foi apresentando alguns livros de contos, destacando o início e o final da história, como o texto começava e terminava. Algumas crianças identificaram que era um conto. Queríamos que eles identificassem qual era o tipo de texto.

Em seguida, com um fantoche multifacetado, pois ele era ao mesmo tempo o Lobo, a Vovó e o Chapeuzinho Vermelho, a pesquisadora fez a leitura do conto e a professora (P1), que é a titular da turma, apresentava os personagens para as crianças; também adequamos as vozes aos personagens. Foi um alvoroço!

Após a leitura e muita conversa com eles, discutindo oralmente sobre a história e o que nós iríamos fazer na sala, lhes dissemos que eles seriam autores, pois faríamos uma história coletiva a partir da história da Chapeuzinho Vermelho, que eles poderiam modificar. Então, a professora colaboradora (P1) foi à secretaria para escrever a história a ser contada, posicionou-se à frente e foi construindo com as crianças o texto coletivo.

O texto ficou pronto, mas nós iríamos continuar na próxima sessão reflexiva. Explicamos para as crianças que elas fariam a leitura que construíram para os coleguinhas do 2º ano. Dissemos que eles iriam ilustrar o texto e que também escreveríamos em um cartaz para fixar no mural da sala. Voltamos para a sala, onde realizamos as sessões de estudo para fazermos uma avaliação da nossa manhã: a terceira questão que tínhamos discutido oralmente no início da manhã.

Nossa avaliação nessa manhã foi realizada com uma gravação e as professoras colaboradoras responderam à terceira questão que tínhamos discutido oralmente no início da manhã para refletirmos sobre a autoria do texto produzido. A professora na condição de (secretária, escriba) reconheceu a importância da produção coletiva para a aprendizagem da linguagem escrita e a necessidade da intervenção docente para construção de reflexões sobre a língua durante a produção textual.

Concluímos nossa manhã com as gravações da terceira questão que havíamos discutido no início da sessão reflexiva: Você acha que a produção coletiva pode gerar nos estudantes a necessidade de escrever? Por quê?

**P1** respondeu: “Para sanar dúvidas que eles possam ter sobre a escrita e assim refletir e se sentirem mais seguras, eles serão convidados a escrever, serão, terão desejo de escrever. Ademais, a partir dessa necessidade dessa escrita coletiva eles percebem que tudo, a produção textual coletiva... ela é uma excelente oportunidade para que as crianças elas se sintam convidadas a escrever. Por quê? Porque ali eles vão se sentir mais seguros, vão perceber que a participação deles é importante, que a opinião deles é importante. É uma oportunidade também de perceber que aquilo que eles falam pode ser registrado, e assim, por esse motivo, mais uma vez eles podem ser chamados, convidados a ter um desejo e a necessidade pela escrita.

**P2 fez o seguinte comentário:**

[...] Essa importância do texto coletivo é, ao meu ver, em primeiro lugar dá essa segurança para o aluno de como organizar essas ideias. Porque em algum momento até a gente quando vai fazer algum registro de alguma coisa, a gente para e fica pensando por onde vamos começar o que vamos falar o quê que é mais importante colocar no texto... E com uma produção é como se essa, esse, organização das ideias fosse acontecendo de maneira mais natural.[...] Então, aquele aluno que também tá participando desse processo, ele começa a desenvolver esse desencadeamento das ideias[...] Porque se nós pedíssemos pra ele falar sobre determinado assunto, ele iria falar, mas quando se pede pra ele escrever, aí tem aquela, aquela angústia, né? De como elaborar essas, essas ideias. De como escrever. A escrita, ela se mostra muito difícil pra eles, até porque pra aqueles que ainda tão, é que ainda não estão com a alfabetização totalmente desenvolvida... ele já pensa num texto como aquela coisa grande. Como é que vou escrever aquele monte de palavras, né? Então assim, ele cria conflito no como escrever e cria conflitos na organização da ideia. Quando isso acaba acontecendo de uma forma mais natural, né, ele já espanta um dos conflitos dele e ele pode se sentir seguro capaz de fazer esse texto. E aí você vai trabalhar dentro do texto vai fazer aquelas indagações: Eu começo com letra maiúscula? Eu finalizo aqui? Eu puxo ‘pro’ parágrafo? Ou seja, você vai fazer essas interrogações e a criança vai refletir em cima disso.

Com os comentários das professoras colaboradoras, nós encerramos a nossa manhã de estudos reflexivos vivenciando mais um momento especial no percurso da intervenção na escola campo de pesquisa.

## 8ª SESSÃO REFLEXIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### 8ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA: sessões reflexivas de estudos

#### IDENTIFICAÇÃO

Proponente: **Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica**

Responsáveis: **Pesquisadora de Mestrado:** Francisca das Chagas dos Passos Silvae

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Público Alvo: **02 Professoras da Escola Pesquisada**

Data: **23/05/2018 8ª SESSÃO REFLEXIVA DE ESTUDO**

Horário: **7:30 às 11:30h**

Carga Horária: **4 h.**

#### OBJETIVOS

Valorizar a produção escrita construída coletivamente como um procedimento significativo no ato de construção da escrita, da produção textual.

Perceber que a socialização da produção de textos construída pelas crianças com outras turmas, na sala de aula, funcionários da escola, família, gestão e outros destinatários constitui-se um procedimento importante de valorização da escrita assim como do seu uso e sua função social. Compreender que a revisão coletiva do texto é um procedimento que conduz a reflexão sobre a linguagem escrita na construção de uma alfabetização dialógica.

**CONTEÚDOS:** produção escrita coletiva, leitura, socialização, procedimentos de ensino.

#### SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

##### 1º MOMENTO:

Acolhida: leitura do texto de Fernando Veríssimo O Gigolô das Palavras comentários sobre o texto.

Roda de conversa sobre a produção coletiva a partir das perguntas abaixo:

1. Durante a produção coletiva vivenciada em sala, você considera que as crianças são as verdadeiras autoras do texto? **EXPLIQUE!**
2. Crianças que ainda não sabem decodificar, reconhecer as unidades sonoras (letras) podem ser autoras? Como?

##### 2º MOMENTO

Conclusão dos procedimentos organizados no último encontro formativo sobre produção do texto coletivo.

1. Retomar com as crianças em sala de aula a leitura do texto coletivo produzido por elas.
2. Leitura coletiva com a turma.
3. Desenho para ilustrar o texto produzido
4. Explicação do uso dos (:) e (-) dois pontos e travessão no diálogo do texto construído.

5. Expor texto produzido coletivamente no mural da sala de aula para apreciação das crianças.
6. Leitura do texto produzido na turma do 2º ano.

## **INTERVALO**

### **3º MOMENTO**

Iniciar leitura silenciosa do texto de Curto Morillo e Teixidó – A escrita como produção de textos.

### **4º MOMENTO**

**AVALIAÇÃO:** Em relação a revisão, quais são as práticas que você adota para conduzir as crianças a refletirem sobre seus escritos. O texto lido hoje trouxe reflexões sobre sua prática na sala de aula? Quais?

## *COMENTANDO O VIVIDO, DESVELANDO O APREENDIDO!!!!!!!*

Mais um dia de estudo hoje, dia 23/05/2018, nós estamos realizando a nossa oitava sessão de estudos reflexivos sobre o uso do texto como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa. Iniciamos nossa acolhida da manhã com a leitura do texto de Fernando Veríssimo, O Gigolô das Palavras. Comentários das professoras colaboradoras da pesquisa sobre o texto lido. Nós tínhamos como objetivos da manhã que as professoras colaboradoras entendessem que a socialização da produção de textos construída pelas crianças com outras turmas, com colegas de sala de aula, funcionários da escola, família, gestão e outros destinatários constituiu-se um procedimento importante de valorização da escrita, assim como do seu uso e sua função social. Outro objetivo do trabalho desse dia foi de entender que a revisão coletiva do texto é um procedimento que conduz à reflexão sobre a linguagem escrita na construção de uma alfabetização dialógica.

Só para situar o leitor na última sessão reflexiva, nós fizemos uma produção coletiva na turma do 1º ano. Voltamos hoje para continuarmos a vivência da sequência na sala de aula real. Em continuidade, fizemos a leitura coletiva com a turma do texto produzido coletivamente com eles. A professora colaboradora, que foi a secretária, conduziu fazendo as intervenções. A partir da intervenção, as crianças resolveram trocar uma palavra (comeu o sorvete) por (tomou o sorvete). Com a produção textual escrita no cartaz as crianças autografaram e fizeram a ilustração para colar no texto produzido. Não podemos esquecer que eles socializaram com a turma do 2º ano, acompanhados da professora colaboradora.

O cartaz foi fixado no mural da sala para a apreciação da turma. Foi um momento de muita interação, e mais um exemplo para as professoras colaboradoras experimentarem o uso do texto em sala de aula, dando sentido ao processo de aquisição da linguagem escrita.

## 9ª SESSÃO REFLEXIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### 9ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA: sessões reflexivas de estudos

#### IDENTIFICAÇÃO

Proponente: **Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica**

Responsáveis: **Pesquisadora de Mestrado:** Francisca das Chagas dos Passos Silvae

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Público Alvo: **02 Professoras da escola pesquisada**

Data: **30/05/2018 9ª SESSÃO REFLEXIVA DE ESTUDO**

Horário: **7:30h às 11:30h**

Carga Horária: **4h.**

#### OBJETIVOS

Entender que a produção de textos deve ser planejada a partir de vários procedimentos de escrita.

Compreender que a revisão coletiva do texto é um procedimento que conduz à reflexão sobre a linguagem escrita na construção de uma alfabetização dialógica.

**RECURSOS:** texto, slides quadro branco, pincel, slides data show, cadernos, filipeta com a pergunta digitadas que deve ser usada na reflexão da acolhida.

**CONTEÚDOS:** A escrita como produção de textos, procedimentos gerais de escrita: revisão, tipos de atividades de revisão.

#### 1º MOMENTO

**ACOLHIDA:** Na roda de conversa lançaremos a pergunta abaixo para iniciar o diálogo.

Ao proporem a produção de textos com as crianças, quais são as práticas de revisão que você adota para conduzi-las a refletirem sobre os aspectos da língua que contribuem para a construção da escrita e de uma alfabetização dialógica? Responder no caderno!

#### 2º MOMENTO

Leitura coletiva das p.147 e 155 do texto de CURTO MORILLO E TEIXIDÓ, Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler discutindo aspectos relevantes do texto.

#### COMPLEXIDADE DA ESCRITA

O processo da escrita de textos: decisões acerca do ato de escrever:

1. O quê? Tema e situação da escrita
2. Para quê? Finalidade da escrita
3. Para quem? Destinatário

4. Como? Suporte, instrumento, tipo do texto

**2º MOMENTO:** Exibição de slides com foco nos seguintes aspectos: REVISAR, RELER E CORRIGIR O ESCRITO, aula expositiva dialogada: colaborativa com as contribuições das intervenções e colocações das professoras.

### INTERVALO

**4º MOMENTO:** Vivência de uma prática de revisão coletiva com foco em aspectos da língua: organização dos parágrafos, uso da letra maiúscula e aspectos ortográficos a partir de uma produção organizada pela professora Joana do 3º ano.

### 5º MOMENTO

#### **AVALIAÇÃO: SOBRE A AULA DE HOJE COM A SEGUINTE QUESTÃO:**

Como a vivência e o texto lido no encontro formativo de hoje de Curto Morillo e Teixidó cujo título é: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler contribuiu para você ressignificar as suas concepções em relação à revisão das produções escritas das crianças?

#### *COMENTANDO O VIVIDO, DESVELANDO O APREENDIDO!!!!!!!*

Hoje, 30/05/2018, estamos realizando a nona sessão, já vamos sentindo um pouquinho de saudade da escola, das professoras colaboradoras e das sessões reflexivas, pois com cada uma delas, aprendemos a importância do texto como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa, um conteúdo indispensável para uma alfabetização dialógica.

Nossa manhã teve início com mais um questionamento para refletirmos conjuntamente, colaborativamente, então pedimos às professoras que em poucas palavras respondessem no caderno de registros a seguinte questão: ao proporem a produção de textos com as crianças ou outras produções escritas, quais são as práticas de revisão que você adota para conduzi-las a refletirem sobre os aspectos da língua que contribuem para a construção da escrita e de uma alfabetização dialógica?

**P1 respondeu:** A primeira versão eu escrevo da forma que eles fazem (depois) digo, falam depois reflito sobre o uso da letra maiúscula a presença de diálogo, o uso adequado dos termos.

**P2 redigiu a seguinte resposta:** recolher o texto, depois, individualmente, reler com o aluno, fazendo-o refletir sobre o que está escrito: organização as ideias, ortografia, estrutura do gênero...

Fizemos a leitura das questões e discutimos sobre a importância da revisão para o aperfeiçoamento da produção escrita, dos objetivos que o docente deseja trabalhar. Em seguida,

fizemos a leitura do texto de Curto, Morillo e Teixidó que já havíamos iniciado no encontro interior.

Prosseguimos a partir da página 149 do texto uma leitura dividida em dois momentos: um trecho do texto foi feita a leitura silenciosa e no outro, a leitura compartilhada, seguida de reflexões sobre cada conteúdo lido, pois o texto é dividido em vários tópicos entreeles, como planejar a produção escrita, como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler discutindo aspectos relevantes do texto, conforme tópicos abaixo:

Complexidade da escritaprocessos da escrita de textos: decisões acerca do ato de escrever:

1. O quê? Tema e situação da escrita
2. Para quê? Finalidade da escrita
3. Para quem? Destinatário
4. Como? Suporte, instrumento, tipo do texto...

Ao discutirmos esses aspectos com as professoras estávamos reforçando que a escrita deve ser planejada, pensada e que os textos são o ponto de partida e o ponto de chegada para o desenvolvimento da linguagem escrita. Também discutimos sobre a importância das crianças terem o maior número de informações possíveis sobre o que irão escrever. Compete ao/à professor/a fornecer as informações: as leituras prévias relacionadas ao tema, fotos, figuras, discussões em aula, todos os elementos possíveis que favoreçam à escrita dos/das alunos/as na elaboração do pré-texto.

Sendo a revisão um aspecto importante na construção da escrita de textos e do conteúdo da leitura que estávamos fazendo nessa sessão, e um dos objetivos da nossa aula de hoje foi mostrar às professoras a importância da revisão como uma atividade interativa, de reflexão e como a forma que corrigimos os textos dos estudantes não ensina a escrever melhor, portanto, outros procedimentos de revisão devem ser adotados por elas, entre eles ensinar o/a próprio/a aluno/a à corrigir, além de fazer com que percebessem que mais importante que corrigir é preparar a escrita, ou seja, devem planejar a escrita.

Concluimos nossa manhã de estudos discutindo oralmente com as professoras a seguinte questão: Como as discussões de hoje contribuiram para você ressignificar as suas concepções em relação à revisão das produções escritas das crianças?

## 10ª SESSÃO REFLEXIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



### 10ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA: sessões reflexivas de estudos

#### IDENTIFICAÇÃO

Proponente: **Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica**

Responsáveis: **Pesquisadora de Mestrado:** Francisca das Chagas dos Passos Silvae

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Público Alvo: **02 Professoras**

Data: **06/06/2018**

Horário: **7:30h às 11:30h**

Carga Horária: **4h.**

**OBJETIVOS:** Compreender que a revisão coletiva do texto é um procedimento que conduz à reflexão sobre a linguagem escrita na construção de uma alfabetização dialógica.

**CONTEÚDOS:** revisão de textos, leitura dos tipos de atividades de revisão

**RECURSOS:** texto, slides data show, produção textual dos alunos escaneada, quadro branco e pincel.

#### SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES:

##### 1º MOMENTO

**ACOLHIDA:** agradecimentos as professoras pela participação na formação e a equipe gestora da escola.

**2º MOMENTO:** exibição de slides para retomada do conteúdo revisar: reler e corrigir o escrito: destacar a importância do pré-texto como procedimento de revisão da produção escrita e que contribui para o aperfeiçoamento do texto desde que o professor utilize com esse objetivo fazendo as intervenções necessárias para este fim.

**3º MOMENTO:** leitura e discussão sobre os tipos de atividades que podem ser utilizadas para revisão descritas no texto.

##### INTERVALO

**4º MOMENTO:** vivência de uma prática de revisão coletiva com foco em alguns aspectos da língua a partir do uso de um texto produzido por um aluno do 3º ano.

##### 5º MOMENTO

**AValiação:** sobre a aula de hoje com a seguinte questão:

Como a vivência e o texto lido no encontro formativo de hoje de curto Morillo e Teixidó cujo título é: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler contribuiu para você ressignificar as suas concepções em relação à revisão das produções escritas das crianças?

**6º MOMENTO:** seminário de encerramento com a orientadora da pesquisa

**7º MOMENTO:** aplicação das questões para confronto com as questões diagnósticas aplicadas na 1ª sessão reflexiva da formação.

**QUESTÃO: 1**

Com que frequência devo praticar a escrita colocando os alunos em situação de produção de textos com textos nas aulas de Língua Portuguesa? Explique!

**QUESTÃO: 2**

Quais tipos de textos, devem ser utilizados nas aulas de língua portuguesa conduzindo os alunos e alunas a uma alfabetização dialógica? Por que devo utilizar estes tipos de textos?

**QUESTÃO: 3**

O que devo ensinar a partir dos textos de modo que estes conteúdos, ensinem meus alunos/as a ler e escrever?

**QUESTÃO: 4**

Descreva as aprendizagens conquistadas a partir do processo de formação colaborativa com foco no texto como unidade básica de ensino para a construção de uma alfabetização dialógica desenvolvida na escola.

Agradecimentos às professoras, aos profissionais da escola!

*COMENTANDO O VIVIDO, DESVELANDO O APRENDIDO!!!!!!!*

Vivendo, trocando, aprendendo, ensinando há mais de um ano aqui na escola, foi possível estabelecer alguns vínculos que vão além do processo de pesquisa. Mas é hora de concluirmos mais uma etapa definida pelo Curso. Então, hoje dia 06/06/2018 estamos realizando a nossa última sessão formativa desse ciclo. Para nós, fica a certeza de que voltaremos outras vezes para refletirmos sobre a aprendizagem da linguagem escrita, da leitura e produção de textos. Estamos chegando ao final da nossa intervenção na escola e para essa última sessão reflexiva nossos objetivos ainda estão com foco na revisão de textos, sendo eles: compreender que a revisão coletiva do texto é um procedimento que conduz à reflexão sobre a linguagem escrita na construção de uma alfabetização dialógica e na formação de crianças leitoras e produtoras de textos; esta foi a nossa última pretensão nessa empreitada junto às docentes.

Vivenciar uma situação prática de revisão coletiva com foco em aspectos da língua compreendendo: organização dos parágrafos, uso da letra maiúscula e aspectos ortográficos a partir de uma produção organizada pela professora colaboradora (P2) foi nosso objeto de interação nessa oportunidade de reflexão.

Iniciamos a manhã saudosista dos nossos encontros de reflexão sobre as práticas de sala de aula com o uso dos textos como unidade básica de ensino da Língua Portuguesa. Com a apresentação de slides realizamos uma exposição dialogada de forma bastante interativa e colaborativa. Com a fala da expositora e as intervenções feitas pelas professoras colaboradoras, reforçamos a importância da revisão coletiva e seus ganhos para a construção de textos mais elaborados, do aperfeiçoamento da escrita e alguns conselhos ao serem feitas ~~fazer~~ as correções das crianças.

Após o intervalo, fizemos a vivência de uma atividade de revisão a partir de um texto que a professora colaboradora (P2) havia trazido para a sala de produções e que fez em sua sala. Escaneamos a produção para fazermos essa atividade. Nessa manhã, mais uma vez recebemos a presença da professora Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, orientadora da pesquisa, que foi fazer os agradecimentos às professoras e à equipe de gestão da escola, formalizando o Seminário Final.

Para concluirmos a manhã, entregamos uma avaliação final escrita que elas se disponibilizaram a responder e nos devolver posteriormente, pois dado o calor das discussões não vimos a hora passar. Nesse momento agradecemos imensamente a participação, a colaboração e disponibilidade da equipe escolar e, de forma muito especial, às professoras colaboradoras por se despojarem do alto de seus saberes para compartilhar conosco toda a riqueza das sessões reflexivas de estudo realizadas durante o processo de intervenção formativa.

Foram momentos inesquecíveis de troca, de interação, de desconstrução de concepções e práticas e, para tanto, vivenciamos o processo reflexivo que caracteriza a pesquisa colaborativa: vivenciando ações de descrição de práticas, de recebimento de informações, de confronto de saberes da prática com a teoria a partir do diálogo com diversos objetos culturais. Do estudo reflexivo em um processo interativo formativo chegamos à reconstrução da ação didática, perpassando pelo entrelaçamento da teoria com a prática na busca da ressignificação dos saberes docentes das professoras colaboradoras. Nas páginas que se seguem, mais evidências dos saberes construídos pelas professoras, para além daqueles já revelados nesta subseção.

**4ª PARTE**

**AS EVIDÊNCIAS DAS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS  
PELAS PROFESSORAS NO PROCESSO FORMATIVO**

## *A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO: ALGUMAS EVIDÊNCIAS DO QUE APRENDERAM AS PROFESSORAS COLABORADORAS*

Nesta quarta parte do Portfólio, descreveremos por meio dos dados coletados a construção dos saberes que as professoras colaboradoras demonstraram ter ressignificado durante as sessões de estudo reflexivas, ou seja, durante o processo de formação.

É importante pontuar que para avaliarmos os impactos da formação coletamos alguns dados antes, para que fossem confrontados posteriormente com os outros gerados no processo e no final do percurso formativo. Neste sentido, discorreremos aqui como os saberes foram se reconfigurando durante o processo formativo reflexivo colaborativo.

O primeiro instrumento que usamos foi um breve questionário composto de duas perguntas, e nosso objetivo foi fazer o levantamento das concepções das professoras colaboradoras sobre a forma que planejavam o uso dos textos na sala de aula e como estas concepções sustentavam as práticas ao utilizar os textos como unidade básica de ensino da língua materna.

A primeira pergunta feita neste instrumento foi: Descreva como você planeja o uso dos textos nas atividades de sala de aula?

**P1** -Levo em consideração a adequação da utilidade para o professor e a eficácia para a aprendizagem dos alunos. Busco conhecer o texto com antecedência, especificar suas características e como inserir no contexto da sala de aula. Seleciono textos adequados à faixa etária dos alunos.

**P2** - Escolho o gênero textual de acordo com o objetivo proposto para aquela aula. Seleciono alguns gêneros textuais. Conforme o texto eu proponho as atividades a serem trabalhadas com eles.

Ao responder a primeira pergunta P1 considerou que os aspectos que definem a escolha do texto são: a utilidade para o professor, a aprendizagem dos/as alunos/as além dos critérios da faixa etária adequada. Acreditamos que realmente a professora utiliza os textos, busca conhecer suas características e seleciona-os adequando a faixa etária das crianças buscando adequar as suas necessidades didáticas como docente.

Entendemos que a professora embora muito esforçada e trabalhe com os textos, ele ainda não se constitui como unidade básica prioritária no ensino da língua materna. Não por desinteresse da professora colaboradora, mas pelas concepções de ensino da língua materna que ela acredita, isto é, fundamentadas em métodos que priorizam à ação de alfabetizar a partir de letras e sílabas.

De acordo com as respostas das professoras colaboradoras constatamos que é certo que elas utilizam os textos para ensinar a língua portuguesa, no entanto, a partir dos objetivos da aula e dos interesses dela são originadas, desenvolvidas as atividades, e estas atividades são variadas conforme descritas na segunda resposta dada pelas professoras.

Outra questão feita solicita que: Explique como você explora os textos na sala de aula.

**P1** - O trabalho de alfabetização a partir de textos é inegavelmente uma decisão acertada. Desta forma, busco realizar as atividades diárias a partir de textos adequados à faixa etária dos docentes (creio que ela quis dizer discentes) sempre buscando diferentes possibilidades de ouvir, ler e conhecer. Os alunos recebem cópias dos textos trabalhados para que leiam mesmo sem saber ler. Nestes casos, busco textos que saibam de cor. Peço que localizem palavras no texto, questiono sobre fatos para que possam interpretar, enfatizo as peculiaridades textuais para que diferenciem os diversos gêneros. Nos textos que os alunos ainda não conhecem faço agrupamentos produtivos, realizo atividade de organização do texto em tiras. Busco levar portadores específicos para explorar capa, contracapa, propagandas, conteúdos, editora, autor, ilustrador. A partir do texto, trabalho conteúdos específicos a escrita da esquerda para direita, uso da letra maiúscula e minúscula, segmentação entre as palavras letra inicial e final.

**(P2)** respondeu que explora os textos como: Leitura deleite; explorando assuntos gramaticais a partir de palavras inseridas no texto interpretação textual; exploração de gêneros textuais; produção textual; informações sobre conhecimentos gerais a partir dos textos; utilização do texto de modo funcional no cotidiano.

Concordamos que de fato as docentes usam os textos, mas que estes são xerocopiados sem contemplar o cotidiano das crianças, portanto sem sentido, ou estão propostos no livro didático e a partir deles elas desenvolvem as demais atividades, ficando restrita apenas às tarefas do livro ou aos textos xerocopiados. Estes aspectos limitados interferem decisivamente no desenvolvimento da escrita e na formação de crianças produtoras do texto. Além disso, não se utiliza a produção escrita como uma atividade primordial da escola, embora seja sua atribuição primeira. É necessário que se utilize as situações reais vividas pelas crianças para desencadear o processo de escrita como afirma Junior Ferrarezi e Carvalho (2015, p.43)

[...] o ensino da escrita e a demonstração de seus usos, de sua utilidade por meio de materiais reais, que circulem em nossa sociedade diariamente, é o de que nossos alunos precisam – e não a utilização de textos inventados para se encaixarem nas aulas, ou adaptados para serem “mais fáceis”. Assim, por meio dos textos, os professores vão ensinar tanto como o texto funciona, como as letras se combinam etc., como também vão ensinar para que servem tais textos, quando se costuma utilizá-los fora da escola, entre outras coisas.

Portanto, ao desenvolvermos as sessões de estudo reflexivas buscamos pontuar a importância e a prioridade que os textos possuem como conteúdo articulador essencial para o

desenvolvimento da escrita, além de se enfatizar as situações reais como aspectos ricos de desenvolvimento da escrita textual.

Os textos que são utilizados no cotidiano, no dia-a-dia da vida devem ser inseridos no processo de aprendizagem desse procedimento demonstrando às crianças seu uso social.

Ao iniciarmos as sessões de estudo reflexivas, ou seja, a formação, também utilizamos questionamentos referentes ao uso dos textos o que denominamos de "DIAGNÓSTICO: os saberes que tenho e uso!" e no final, um instrumento denominado "AVALIAÇÃO: O que aprendi na formação".

As professoras responderam as três questões no caderno de registro no início da formação e estas perguntas indagavam sobre a frequência, os tipos e o que ensinavam a partir dos textos. E ao final, responderam quatro questões com o mesmo teor, apresentaremos por professora as três perguntas e suas respostas. A quarta questão do último instrumento será apresentada separadamente, pois objetiva avaliar todo o processo da formação.

**Quadro 01:** Confronto entre questões de Avaliação inicial e final de P1

<b>DIAGNÓSTICO: Os saberes que tenho e uso!</b>	<b>AVALIAÇÃO: O que aprendi na formação</b>
<p><b>Com que frequência uso os textos na aula? Explique</b></p> <p><b>P1</b> - Praticamente todos os dias. quase sempre utilizo os textos nas aulas do 1º ano, inclusive os alunos tem caderno de leitura, assim grande parte dos textos são colados.</p>	<p><b>Com que frequência devo utilizar os textos na aula? Explique</b></p> <p><b>P1</b> - Frequentemente, de preferência diariamente. Só e aprende a escrever, escrevendo. A continuidade com práticas de escrita dá segurança aos alunos e, associadas a boas intervenções torna-se um momento de aprendizagem significativa em sala.</p>
<p><b>Quais tipos de texto utilizo nas aulas de língua portuguesa? Porque estes tipos de texto?</b></p> <p><b>P1</b> - Cantigas de roda, ditados populares, contos, parlendas, trava-línguas, poemas. Uso esses textos porque julgo adequados a faixa etária.</p>	<p><b>Quais tipos de texto devo utilizar nas aulas de língua portuguesa? Porque devo utilizar este tipo de texto?</b></p> <p><b>P1</b> - Devemos apresentar aos alunos textos diversos, mas devemos levar em consideração a faixa etária dos educandos. O processo ensino aprendizagem de leitura e escrita exige não apenas textos literários ou</p>

	científicos, às vezes distantes da realidade dos alunos, mas diferentes modalidades textuais de uso social.
<p><b>O que ensino a partir dos textos de modo que estes conteúdos, ensinem meus/minhas alunos/as a ler e escrever?</b></p> <p><b>P1</b> - verifico as características textuais, exploro a interpretação, a segmentação entre as palavras. Uso o texto para identificar letras, diferenciar consoantes/vogais, a primeira letra da letra final e os sons das letras.</p>	<p><b>O que devo ensinar a partir dos textos de modo que estes conteúdos, ensinem meus/minhas alunos/as a ler e escrever?</b></p> <p><b>P1</b> - O texto deve ser a unidade básica, os alunos devem ser convidados a ler, produzir, refletir sobre conteúdos a partir dos textos.</p>

Fonte: Pesquisa Empírica

As respostas de P1 parecem revelar apropriações significativas na direção do conteúdo abordado na formação, também é conveniente destacarmos aqui que foi na sala desta professora que foi desenvolvida a atividade de produção textual coletiva com as crianças, diferente de P2. Pudemos inferir que esta vivência propiciou mais articulações entre suas reflexões.

#### Quadro 02: Confronto entre questões de Avaliação inicial e final de P2

<b>DIAGNÓSTICO: Os saberes que tenho e uso!</b>	<b>AVALIAÇÃO: O que aprendi na formação</b>
<p><b>Com que frequência uso os textos na aula?</b> <b>Explique</b></p> <p><b>P2</b> - O texto é explorado em sala de aula, em média três ou quatro vezes, pois dessa forma, o educando convive com mais propriedade e intimidade com o texto, explorando sua estrutura, gênero, conteúdo, organização...</p>	<p><b>Com que frequência devo utilizar os textos na aula?</b> <b>Explique</b></p> <p><b>P2</b> - O ideal seria que os alunos praticassem essa escrita pelo menos duas vezes por semana. Porém, diante da rotina dos demais conteúdos e da sistematização para a retomada dessa produção de forma significativa, o viável é uma vez por semana.</p>
<p><b>Quais tipos de texto utilizo nas aulas de língua portuguesa? Porque estes tipos de texto?</b></p> <p><b>P2</b> - Os textos propostos para o 3º ano conforme orientações da SEMED. Entre eles: contos, poemas, histórias em quadrinhos, etc...</p>	<p><b>Quais tipos de texto devo utilizar nas aulas de língua portuguesa? Porque devo utilizar este tipo de texto?</b></p> <p><b>P2</b> - Quaisquer textos que faça parte da zona de interesse dos alunos, pois dessa forma, terão mais</p>

	segurança na escrita, nas argumentações, na autonomia...
<b>O que ensino a partir dos textos de modo que estes conteúdos, ensinem meus/minhas alunos/as a ler e escrever?</b> <b>P2</b> - estrutura e gênero textual, uso de letra maiúscula, ortografia, segmentação, concordância entre as palavras...	<b>O que devo ensinar a partir dos textos de modo que estes conteúdos, ensinem meus/minhas alunos/as a ler e escrever?</b> <b>P2</b> - ortografia, gramática, (concordância verbal e nominal, uso de letra maiúscula, pontuação, etc...) e estrutura textual (parágrafos, estrofes, divisões...)

Fonte: Pesquisa Empírica

Ao observarmos as respostas de (P2) consideramos que esta não fez as reflexões de forma mais consistente ao elaborar suas respostas, pois parece estar apressada, atarefada, sem tempo. Digo isso, ao considerar os seus depoimentos feitos nas entrevistas em sala de aula, assim como, na justificativa de revisão da sequência didática, onde demonstrou avanços na concepção de uso do texto como unidade básica de ensino da língua.

Abaixo apresentaremos e analisaremos a quarta pergunta feita no instrumento aplicado no final das Sessões Reflexivas de Estudo, ou seja, "*Descreva as aprendizagens conquistadas a partir do processo de formação colaborativa com foco no texto como unidade básica de ensino na alfabetização.*"

### Quadro 03: Respostas a4ª questão de Avaliação final de P1 e P2

P1	P2
O texto em situação real de interação com uso de elementos linguísticos representa o lugar onde os sujeitos aprendem valores, ampliam suas visões de mundo, participam e constroem cultura, história e memórias. Na prática de formação colaborativa a partir do texto, o aluno é tratado e a aprendizagem é concreta, é possível a ampliação do conhecimento sobre a língua e as linguagens.	Os encontros me fizeram refletir e entender a importância do trabalho com o texto, a frequência com que deve ser realizado e as várias maneiras de abordagens relacionadas a correção, a ortografia e a gramática.

Fonte: Pesquisa Empírica

Assim, se as respostas dadas pelas professoras colaboradoras aos questionamentos feitos antes do início da formação e depois dela revelam suas concepções, nós buscamos a partir

da elaboração de uma sequência didática no início das sessões reflexivas de estudo verificar como que na prática essas concepções se materializavam. Esta sequência produzida por elas, após as leituras e vivências foi revisitada para que as mesmas replanejassem, se assim julgassem necessário.

Constatamos que as atividades de leituras e vivências realizadas nas sessões de estudo reflexivas contribuíram significativamente para que as professoras colaboradoras envolvidas na pesquisa, pudessem refletir sobre o uso e prioridade do texto como unidade básica de ensino da linguagem escrita ao replanejarem.

Esta afirmação está evidenciada em depoimentos colhidos quando as professoras foram apresentar a produção da sequência revisitada e replanejada por elas, conforme (foto na pag. ). Ocorreu-nos no meio do processo de replanejamento das sequências, entrevistá-las para que elas explicassem por meio dos depoimentos os motivos que as levaram a reformulação das sequências. Esse instrumento de avaliação se constituiu valiosíssimo para os propósitos de mensurar os impactos da formação. Assim, após a leitura da sequência replanejada, fizemos algumas pergunta às professoras visando captar as aprendizagens. Abaixo transcrevemos na íntegra as perguntas e as respostas por Professora

**Pesquisadora: Quais os aspectos que você mudou na sequência e porque?**

**P1** - A partir do estudo de uma sequência apresentada pela professora Vanja e pela professora Francisca, foi proposto que fizéssemos a reestruturação da nossa sequência se assim entendéssemos: E no meu caso, assim entendi que havia a necessidade de alteração, dessa vez com o foco mais atento a questão da escrita e da leitura. [...]

**Pesquisadora** - Professora, a senhora acha... Modificou esses aspectos aí por quê? Quais os aspectos que contribuíram para essas mudanças? O que lhe conduziu a essa reflexão de modificação?

**P1** - Bom, no momento... Fiz a primeira eh! sequência didática, fizemos a análise de outra sequência didática. Quando eu observei a primeira sequência em relação ao modelo que nos foi apresentado, eu percebi que o enfoque da minha sequência não tinha sido voltado para leitura e escrita. Então eu observei que teríamos que mudar o enfoque e que os objetivos eles teriam que ser para leitura e para escrita. E aí o objetivo como eixo norteador ele acaba mudando toda a sequência. Foi essa a razão.

**Pesquisadora** - A senhora considera que as vivências e as leituras que a gente fez, elas, elas... contribuíram para essa intervenção de forma significativa?

**P1**- Com certeza, as leituras, as apresentações, as discussões, elas serviram para uma auto avaliação e a partir dessa auto avaliação, uma mudança no que diz respeito ao enfoque, da leitura e da escrita.

O depoimento de **(P1)** revela o processo reflexivo pelo qual a professora colaboradora passou, é o que está expresso em suas palavras explicativas sobre quais os motivos que a conduziram na reformulação do planejamento, evidenciando a importância da formação na reconstrução de saberes e na reflexão ao planejar, as sessões reflexivas contribuíram

sobremaneira na reconfiguração de concepções que impactaram/ão na ação didática da sala de aula ao pensarem sobre o uso do texto como unidade básica de ensino da língua materna.

O que nos impulsiona a afirmar que a Professora obteve algumas apropriações dizem respeito a esta fala da professora," *P1 - [...] Fiz a primeira eh! sequência didática, fizemos a análise de outra sequência didática. Quando eu observei a primeira sequência em relação ao modelo que nos foi apresentado, eu percebi que o enfoque da minha sequência não tinha sido voltado para leitura e escrita. Então eu observei que teríamos que mudar o enfoque e que os objetivos eles teriam que ser para leitura e para escrita. E aí o objetivo como eixo norteador ele acaba mudando toda a sequência.* " demonstrando uma análise mais na direção dos objetivos do ensino da linguagem escrita na alfabetização.

Temos convicção de que muito elas ainda têm o que ler e aprender, mas acreditamos que conseguimos mobilizá-las para pensar em outras formas de fazer a aula acontecer a partir dos uso dos textos para ensinar a linguagem escrita.

Em continuidade, apresentamos o diálogo mantido com P2 buscando as evidências dos saberes construídos com a reelaboração da sua Sequência.

**Pesquisadora-** [...] Eu queria continuar com você perguntando quais os aspectos do texto que você modificou? Porque você modificou várias coisas a partir do trabalho daquela que foi a sequência original. Você alterou muita coisa. Quais foram os aspectos que você mudou? Porque que você mudou?

**P2-** Olha na verdade eu mudei, praticamente tudo. Porque quando veio a proposta de ser algo para o dia das Mães... Eu acabei me focando na (ênfase) dia das mães. Então, assim ... em trabalhar a data meio de uma maneira não proposital mas acabei deixando o texto pro lado. Quando eu vi essa outra sequência, eu vi, eu percebi que a minha sequência estava um tanto equivocada. Se a sequência é pra trabalhar o texto, então o dia das mães ficava um pouquinho atrás do texto. Não tão a frente como eu tinha colocado. Então por isso que eu mudei toda a sequência didática. Mudei todos os objetivos, mudei a sequência de atividades que estava muito focada na mãe foquei agora em produções textuais no texto na estrutura. Acho que a única coisa que eu consegui manter... Foi a avaliação que na minha sequência original a gente também ia fazer uma receita em conjunto com as mãe e agora a gente faria uma receita, podia até chamar as mães...mas a princípio a gente faria uma receita com as crianças seguindo a instrução que estava lá.

**Pesquisadora-** A senhora acha que as nossas leituras em suma a vivência de uma sequência na sala contribuiu para essa sua reflexão?

**P2 -** Muito, muito porque como eu já tinha comentado na nossa roda de conversa, **a formação tá sendo tipo uma quebra de muita coisa que a gente acaba ensinando**, e ensinando da forma que a gente aprendeu. A gente tem a informação de como fazer... E eu falo de informação... Porque pra mim ela só viraria conhecimento como tá virando agora... a partir do momento que eu consigo botar em prática. Então...Assim,... Na teoria, é, a gente acaba sabendo de como é importante trabalhar com o texto, como é que a gente a vai trabalhar com o texto mas a gente discutiu muito aqui nas nossas conversas... Colocar essas informações na prática para assim ela virar um conhecimento... É muito difícil porque a gente tá na sala de aula com um número de alunos que a gente tem que controlar...vários outros aspectos então, a gente acaba por não tá tão digamos assim, aprimorando nesse conhecimento a gente acaba por deixar de lado, né? Acaba não sabendo como aplicar essas informações na prática e

hoje a gente discutindo... A gente até revendo coisas que a gente faz, né? Vivências de sala de aula, hoje a gente tá aqui fazendo, tentando quebrar... Essa estrutura tão rígida que é a gente ensinar como aprendeu.

O depoimento de **(P2)** representa uma avaliação muito importante sobre o processo de estudo reflexivo colaborativo realizado a partir das leituras, rodas de conversas reflexivas, vivências onde confrontávamos teoria e prática das situações reais da sala de aula, tão importantes na reconstrução de seus saberes e desconstrução de crenças e concepções em relação ao ensino da língua materna a partir dos textos.

## *PALAVRAS FINAIS*

Tecer a conclusão deste Portfólio que materializa os resultados da Pesquisa enquanto um produto nos remete a descrever o inconcluso. Isto nos custa um pouco, pois reconhecemos que mesmo quando respondemos à pergunta do problema que originou a pesquisa, outros questionamentos, indagações, perguntas que surgiram no processo de investigar continuam a povoar o nosso universo questionador.

Se por um aspecto é bom, pois nos mobiliza para investigações futuras e nos remete a buscar respostas ajudando o desenvolvimento da educação, por outro, os questionamentos que surgiram revelam a incompletude daquilo que tanto nos custou para construirmos, desenvolvermos, operacionalizarmos.

Confesso que ao chegarmos a etapa conclusiva desta pesquisa sentimos um pouco de saudade, pois gostaríamos de continuar, ficou com um gostinho de quero mais. O convívio na escola, o processo de formação continuada durante as sessões reflexivas, nos deu a certeza da necessidade que os/as professores/as possuem de formação continuada para o desenvolvimento de um processo de alfabetização que tenha o texto como ponto de partida e de chegada. As professoras colaboradoras da pesquisa, foram muito receptivas, colaborativas empenhadas e comprometidas durante todo o processo de desenvolvimento do trabalho. Este aspecto foi muito estimulante para o nosso trabalho e acreditamos positivo para elas.

A receptividade e envolvimento das colaboradoras da pesquisa, revelam que o professorado tem necessidade e está aberto a formação continuada. Não um processo de formação qualquer, destes, que vem em pacotes prontos, sem contemplar e ouvir os/as professores/as, sem contextualizar a realidade da sala de aula, das práticas, dos dramas, dilemas, sucessos, experiências e saberes que estes profissionais vivenciam.

As sessões reflexivas de estudo, se constituíram em momentos ricos de aprendizados e construções de saberes por todas nós; pesquisadores e colaboradores da pesquisa. As docentes puderam refletir sobre suas práticas alfabetizadoras e revelaram com muita sinceridade suas crenças e concepções sobre o uso dos textos como unidade básica de ensino no processo de alfabetização. A relação de confiança e respeito, construída no processo de pesquisa é de suma importância para que colaboradores e pesquisadores desenvolvam um trabalho produtivo, colaborativo e de ressignificação das práticas pedagógicas.

Concluimos com a certeza de que o modelo de pesquisa colaborativa que experimentamos, se aplica à educação de forma muito positiva, proporcionando

verdadeiramente a colaboração. Esta, proporciona o diálogo, a interação entre pesquisadores e colaboradores. Fica a certeza que essa interação requer dos docentes da academia que buscam as escolas como campo para suas investigações um redirecionamento na forma como entram e saem destes estabelecimentos de ensino, e como se relacionam com a comunidade escolar, especialmente os colaboradores do processo de investigação, os professores das escolas. É necessário sentir-se escola, ter esse sentimento de pertencimento.

As palavras finais que agora descrevo, não são finais. Estas, apenas concluem essa etapa deste trabalho, que embora tenha me custado muito esforço, sacrifícios e renúncias, são de agradecimentos e alegria, pois tudo que desenvolvemos, foi com muita ética, respeito, compromisso e responsabilidade com o exercício da docência, como discente do PPGEEB, com minha orientadora, com os profissionais da escola, com minha família e pela educação do meu Estado.

*OBRIGADA!*

## REFERÊNCIAS

CURTO, Lluís Maruny. MORILLO, Maribel Ministral. TEIXIDÓ, Manuel Miralles (Orgs.) **Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTEMED, 2000. V. I.

GOULART, Cecília M. A. e SOUZA, Maria Lima de. (Orgs). **Como alfabetizar?** Na roda com as professoras dos anos iniciais. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

JOLIBERT, Josette. [et al]. **Além dos muros da escola:** a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: ArtMed, 2006

**ANEXOS**

## ANEXO A - Carta de Apresentação da Pesquisadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO  
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



## CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

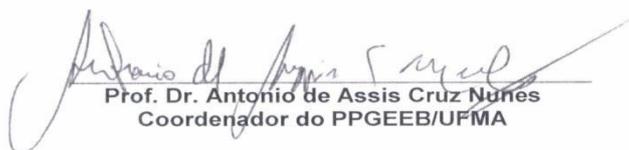
Prezado(a) Senhora(a) Gestor Escolar.

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante Francisca das Chagas dos Passos Silva, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional de Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA NA ESCOLA: uma intervenção na ação alfabetizadora com ênfase à utilização dos textos comunidade básica de ensino no processo de alfabetização de crianças.**

Na oportunidade, solicitamos a autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste estabelecimento educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e/ou outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões de acordo com o disposto Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo sujeitos participantes da mesma.

São Luís, 21 / 02 / 2017

  
Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes  
Coordenador do PPGEEB/UFMA

**ANEXO B - Carta de Autorização da SEMED para entrada no campo de Pesquisa**

**PREFEITURA DE SÃO LUÍS**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED**  
**SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE**  
**SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE ENSINO FUNDAMENTAL – SAEF**

**MEMO Nº 393/2017 – SAEF/SEMED****São Luís, 20 de setembro de 2017.****Da:** Superintendência da Área do Ensino Fundamental**Para:** UEB Pedro Marcosini Bertol**Assunto:** Pesquisa e atividade de extensão**Senhor (a) gestor (a),**

Informamos a Vossa Senhoria que a acadêmica **Francisca das Chagas dos Passos Silva**, do Curso de Mestrado Profissional - PPGEEB, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, localizada em São Luís - Maranhão, realizará pesquisa educacional, com a temática **“O Texto como Unidade Básica de Ensino para a apropriação da Linguagem Escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Pedro Marcosini Bertol da Rede Municipal de São Luís”**, sob a orientação da Professora Doutora Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes, nos meses de **setembro, outubro e novembro** do ano de 2017.

Para tanto, solicitamos gestão de Vossa Senhoria no sentido de viabilizar o acesso às informações e documentos referentes à organização da escola, assim como mediar o contato do professor - discentes com toda a equipe escolar.

Atenciosamente,

  
Arsenia P. de Sousa M. Formiga  
Superintendente da Área de  
Ensino Fundamental  
Matrícula: 164260-3