

JEDIÃ FERREIRA LIMA

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA TAPIRI: DESCORTINANDO
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS/AMAZONAS**

Orientador: Professor Doutor Emmanuel Sabino

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2018

JEDIÃ FERREIRA LIMA

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA TAPIRI: DESCORTINANDO
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS/AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Instituto de Educação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 14 de setembro de 2018, com o Despacho Reitoral nº249/2018, mediante a seguinte composição de júri:

Presidente: Professor Doutor José Bernardino Duarte

Arguente: Professora Doutora Elsa Estrela

Co-orientadora: Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Orientador: Professor Doutor Emmanuel Sabino

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2018

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

DEDICATÓRIA

Dedico esta obra com toda gratidão do mundo aos amores da minha vida: à minha família, meus pais queridos, Domingas e Mariano (*in memorian*) pela educação, pelo incentivo, pela dedicação e por terem me conduzido ao caminho da justiça, da honestidade e da humanização e à minha avó materna, Mãevozinha (*in memorian*), à qual a vida negou o direito de desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita, mas foi quem me ensinou a descobrir os princípios da fé a partir dos ensaios, quando criança, dos corinhos evangélicos.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Domingas, pelas orações diárias, pelo apoio, pelas infinitas palavras de força, coragem e carinho, mesmo à distância, e por ter proporcionado a base para a minha formação humana e profissional.

Aos meus irmãos Jossã, Jane, Janeth e Jeilã pela torcida generosa, pelo estímulo e pela paciência, mesmo à distância.

Às minhas sobrinhas Isadora e Eduarda, pela presença constante e pela leveza da jovialidade que trouxe-me o sorriso quando os dias estavam pintados de cinza.

À amiga Raiolanda, pela bibliografia disponibilizada, pelas contribuições teóricas, pelos estudos partilhados, pela paciência e sobretudo, pela parceria acadêmica, profissional e de vida.

Ao meu orientador, Professor Doutor Emmanuel Sabino, pela confiança, pelo incentivo constante, pelos conhecimentos socializados no percurso da construção deste estudo e por ter motivado-me a desenvolver efetivamente o exercício da pesquisa.

Aos amigos da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, que contribuíram com a construção desta investigação, em especial à Rita Esther, Eglê e Rosane, pelas informações fornecidas sobre os processos formativos, projetos, programas, parcerias e atuais ações de formação.

Às professoras alfabetizadoras, gestores e pedagogas das duas escolas da Rede Municipal de Ensino que participaram deste estudo, pela acolhida, compromisso, dedicação e generosidade.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

RESUMO

A presente dissertação apresenta um estudo realizado com o objetivo de averiguar as abordagens teóricas e práticas dos professores alfabetizadores que participam do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas, analisando se as formações continuadas têm contribuído para a construção e reconstrução dos processos de alfabetização e letramento, na perspectiva da interdisciplinaridade, desenvolvidos nos espaços educativos a partir das reflexões acerca das abordagens construtivistas e sociointeracionistas vivenciadas nos encontros formativos. Explicita a trajetória que a formação do alfabetizador tem trilhado e as percepções de ensino e aprendizagem que permeiam essa formação, evidenciando a necessidade se apropriar dos pressupostos teóricos e metodológicos inerentes ao desenvolvimento do processo de alfabetização. Destaca o “Programa de Formação Continuada Tapiri”, seus processos formativos e atuais ações de formação realizadas na zona urbana e nas escolas do campo rodoviária e ribeirinha, predominando uma articulação entre teoria e prática e oportunizando a realização de formações concatenadas à pesquisa, na perspectiva da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade. A investigação foi realizada através de pesquisa de campo descritiva, bem como quantitativa e qualitativa em duas escolas, e os sujeitos foram os alfabetizadores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental – Bloco Pedagógico.

Palavras-Chave: Professores alfabetizadores. Formação continuada. Concepções teóricas e práticas. Alfabetização e letramento.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

ABSTRACT

The present dissertation presents a study made with the objective to ascertain the theoretical and practical approaches of the literacy teachers participating in the "Tapiri Continued Training Program" of the Municipal Education Department of Manaus / Amazonas, analyzing whether continuing education has contributed to the construction and reconstruction of the processes of literacy and also the literacy in the perspective of interdisciplinarity developed in the educational environment through the reflections on the constructivist and socio-interactionist approaches experienced in meetings. It explains the trajectory of the literacy teacher formation and the perceptions of teaching and learning that permeate this formation, evidencing the need to appropriate the theoretical and methodological presuppositions inherent to the development of the literacy process. It highlights the "Tapiri Continued Training Program" and its formative processes and current training actions in the urban area and schools of the road and riverside field, predominating a link between theory and practice and providing opportunities to conduct formations linked to the research from the perspective of interdisciplinarity, multidisciplinary and transdisciplinarity. The research was carried out through descriptive and quantitative and qualitative field research in two schools and the subjects were the literacy students from 1st to 3rd year of Elementary School - Pedagogical Block.

Key words: Literacy teachers. Continuing education. Theoretical and practical conceptions. Literacy and literacy.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

ABREVIATURAS / SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CFPM	Centro de Formação Permanente do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFM	Coordenadoria de Formação do Magistério
DDPM	Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
DDZ Sul	Divisão Distrital Zonal Sul
DDZ Oeste	Divisão Distrital Zonal Oeste
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GFC	Gerência de Formação Continuada
GFM	Gerência de Formação do Magistério
GTE	Gerência de Tecnologia Educacional
IDEB	Índice do Desenvolvimento da Educação Básica
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPETE	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação
MEC	Ministério da Educação
OFS	Oficina de Formação em Serviço
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologias na Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

SEA	Sistema de escrita alfabética
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro número 1: Estrutura da proposta curricular – Proposta Pedagógica Anos Iniciais – Bloco Pedagógico.....	66
Quadro número 2: Zona urbana de Manaus - ações de formação continuada.....	99
Quadro número 3: Escolas do campo rodoviária e ribeirinha de Manaus - ações de formação continuada.....	101
Quadro número 4: Programa de Tutoria Educacional - desafios / parceiros.....	103
Quadro número 5: GFC – Programas / projetos / parcerias.....	103
Quadro número 6: GTE – Projeto formativo / ambientes virtuais / parcerias estaduais, federais e particulares.....	106
Quadro número 7: Escola Municipal Mariano Lima – espaço físico.....	116
Quadro número 8: Escola Municipal Mariano Lima – servidores / funções	116
Quadro número 9: Escola Municipal Mariano Lima – demandas dos turnos matutino e vespertino.....	116
Quadro número 10: Escola Municipal Mariano Lima – programas.....	117
Quadro número 11: Escola Municipal Mariano Lima – missão / visão de futuro / valores.....	119
Quadro número 12: Escola Municipal Mariano Lima – forças / fraquezas / oportunidades / ameaças.....	120
Quadro número 13: Escola Municipal Mãeozinha – trajetória histórica.....	121
Quadro número 14: Escola Municipal Mãeozinha – espaço físico.....	123
Quadro número 15: Escola Municipal Mãeozinha – servidores / funções.....	124
Quadro número 16: Escola Municipal Mãeozinha – demandas dos turnos matutino e vespertino.....	124

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Quadro número 17: Escola Municipal Mãeozinha – programas / projetos / ações.....	125
Quadro número 18: Escola Municipal Mãeozinha – visão estratégica.....	126
Quadro número 19: Bloco Pedagógico – módulos de formação / temáticas.....	127
Tabela número 1: Gênero dos professores alfabetizadores que participaram do estudo.....	127
Tabela número 2: Idade dos professores alfabetizadores que participaram do estudo.....	128
Tabela número 3: Escolaridade dos professores alfabetizadores que participaram do estudo.....	128
Tabela número 4: Área do conhecimento dos professores alfabetizadores que participaram do estudo.....	130
Tabela número 5: Experiência dos professores alfabetizadores que participaram do estudo.....	130
Tabela número 6: Diferenças que permeiam as concepções empirista e construtivista.....	136
Tabela número 7: Conhecimentos relevantes à prática pedagógica no Ensino Fundamental Anos Iniciais	137
Tabela número 8: Os encontros formativos e a construção de didáticas da alfabetização opostas aos exercícios de memorização das famílias silábicas.....	139
Tabela número 9: A construção de didáticas da alfabetização que oportunizam o alfabetizar letrando.....	140
Tabela número 10: Proposta Pedagógica Anos Iniciais – Bloco Pedagógico: a garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos.....	142
Tabela número 11: Ciclo de alfabetização – o 1º ano e a compreensão do funcionamento do SEA.....	143
Tabela número 12: Ciclo de alfabetização – o 2º ano e a consolidação das convenções grafema-fonema.....	144
Tabela número 13: Ciclo de alfabetização – o 3º ano e o domínio da norma ortográfica.....	146

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Tabela número 14: Estratégias e recursos de ensino utilizados durante os encontros formativos e a compreensão sobre o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento.....148

Tabela número 15: Estratégia utilizada durante os encontros formativos e o desenvolvimento das práticas alfabetizadoras.....149

Tabela número 16: Estratégias utilizadas referentes ao letramento e a leitura e a percepção das alfabetizadoras sobre o processo de alfabetização antes de participarem dos encontros formativos.....150

Tabela número 17: O acesso das alfabetizadoras às novas teorias sobre a maneira pela qual o sujeito aprende, e o processo de alfabetização a partir das hipóteses que os alunos têm acerca da escrita.....151

Tabela número 18: A realização das intervenções didáticas adequadas e o avanço do aluno em suas hipóteses de escrita.....152

Tabela número 19: Os conhecimentos adquiridos durante as formações continuadas que garantiram mais segurança para serem aplicados nas salas de aula.....153

Tabela número 20: A visão das alfabetizadoras antes de participarem das formações continuadas sobre as concepções construtivista e sociointeracionista.....155

Tabela número 21: A avaliação das professoras sobre suas atuais práticas alfabetizadoras após a participação nas formações continuadas.....155

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – DESMISTIFICANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	17
1.1. As implicações da reflexão epistemológica nos processos de ensino e aprendizagem e na formação docente	17
1.2. Partilhando os saberes docentes	22
1.3. Construção e reconstrução do conhecimento no contexto escolar à luz das concepções de Vygotsky e Piaget	25
1.3.1. A epistemologia genética de Piaget	25
1.3.2. A teoria histórico-social de Vygotsky	28
1.3.3. Pontos de divergências e convergências entre as concepções educacionais de Vygotsky e Piaget	32
1.4. O professor alfabetizador como dinamizador do processo de construção e reconstrução do conhecimento	33
CAPÍTULO II – CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA TAPIRI	39
2.1. Alfabetização e a teoria da psicogênese da língua escrita: o aprendizado da escrita alfabética como um sistema notacional	39
2.1.1. O processo de aprendizado da escrita: os níveis conceituais de leitura e de escrita e intervenções didáticas	51
2.2. O ensino do sistema de escrita alfabética: afinal, quando começar?	56
2.3. O ciclo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: estabelecimento de metas ou expectativas para cada ano	62
2.4. Alfabetização em uma perspectiva de letramento	70
2.4.1. As implicações do letramento: a perda da especificidade da alfabetização	78
2.4.2. Conjugando o alfabetizar e o letrar no processo de apropriação da cultura escrita	81
2.5. Metodologia de base linguística e psicolinguística – uma nova alternativa didática para alfabetização: proposta de Heloisa Vilas Boas	83
2.6. Breve trajetória histórica do Programa de Formação Continuada Tapiri	91
2.6.1. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério	97
2.6.2. Gerência de Formação Continuada	99
2.6.2.1. Formação em Polo	99
2.6.2.2. Formação em serviço	101
2.6.2.3. Programas, projetos e parcerias	103
2.6.3. Gerência de Tecnologia Educacional	106
2.6.3.1. Projeto formativo, ambientes virtuais, parcerias estaduais, federais e particulares	106
CAPÍTULO III – QUESTÃO DE PARTIDA, OBJETIVOS E METODOLOGIA	111
3.1. Questão de partida	111
3.2. Objetivos	111
3.2.1. Objetivo geral	111
3.2.2. Objetivos específicos	111

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

3.3. Metodologia	112
3.3.1. Tipos de Pesquisa	112
3.3.2 Universo	113
3.3.3. Sujeitos	126
3.3.3. 1. Dados da população investigada	127
3.3.4. Instrumentos	132
3.3.5. Procedimentos	132
 CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA	 135
4.1. Concepções teóricas e práticas dos professores alfabetizadores a partir das perspectivas empiristas e construtivistas	136
4.2. Percepções teóricas e práticas dos professores alfabetizadores sobre o sistema de escrita alfabética como um sistema notacional e aspectos relacionados ao uso social da leitura e da escrita numa perspectiva de letramento	139
4.3. O ciclo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, suas metas ou expectativas para cada ano e os direitos de aprendizagem	142
4.4. Estratégias consideradas facilitadoras para o entendimento das teorias sobre o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento socializadas com os professores alfabetizadores durante a realização das formações do “Programa de Formação Continuada Tapiri”	148
4.5. Contribuições do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, vivenciadas durante os encontros formativos, que oportunizaram a efetivação dos processos de alfabetização e letramento	151
4.6. Mudanças nas concepções e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores a partir das formações do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, a respeito das teorias construtivistas e sociointeracionistas	154
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
APÊNDICES	169
ANEXOS	174

INTRODUÇÃO

Falar sobre a formação de professores alfabetizadores implica fomentar questionamentos a respeito dos cursos de licenciaturas ofertados atualmente, pois eles apresentam defasagens relacionadas ao preparo do professor que atua no Ensino Fundamental Anos Iniciais, sendo que essas defasagens evidenciam-se na ausência de procedimentos teórico e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento das práticas de alfabetização, posto que hoje, o professor conclui o curso de graduação sem um preparo efetivo para vivenciar as questões relacionadas ao dia a dia da docência na alfabetização.

Com base no exposto, no decorrer da formação inicial, as bases teóricas referentes à alfabetização são apresentadas de forma aligeirada e, no momento em que o professor se desvincula da academia, ele não demonstra competência para valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e nem as possíveis diferenças presentes na sala de aula. Os professores alfabetizadores ingressam nas escolas despreparados para enfrentar os conflitos, as demandas e desafios diários de uma sala de aula heterogênea, visto que apresentam aos alunos um conhecimento em que a aprendizagem se dá de fora para dentro, descontextualizado das situações reais vividas por eles, tanto nos múltiplos espaços da escola como na convivência fora dos seus muros. E esse fato acontece, sobretudo, pela falta de experiência/vivência dos alfabetizadores com a temática em questão, implicando um ensino e aprendizagem baseados no senso comum e pautados na visão empirista. Logo, esse professor reproduz um fazer automático e mecânico, transmitindo e repetindo os conteúdos desarticulados do cotidiano do aluno, desencadeando em um ensino e aprendizagem voltados para a memorização.

Ao discorrer sobre formação de professores, faz-se sempre relação com a aptidão que se deve ter para desenvolver tal ofício. Contudo, é importante destacar que tal aptidão só é adquirida quando a formação possibilita um elo com as várias vivências profissionais e pessoais dos sujeitos inseridos no contexto, pois o ato de aprender perpassa pelo que já foi vivenciado. Se o professor alfabetizador não se perceber como sujeito inacabado que necessita sempre buscar e agregar conhecimentos, compromete a possibilidade de estabelecer significados e relações com os alunos. Dessa forma, a reflexão sobre a prática docente é necessária, pois implicará o desenvolvimento da criticidade e o entendimento das concepções que fundamentam tal prática, pois toda e qualquer ação é pautada pelas teorias que lhes servem de aporte.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Nesse sentido, essas concepções apresentam possibilidades inovadoras e diversificadas no que se refere ao ensino e à aprendizagem, implicando a consolidação de novas abordagens relacionadas à alfabetização e, consequentemente, o surgimento de outros vieses referentes à formação do professor alfabetizador. Estabelece-se assim, uma formação teórica, contínua e sólida, posto que, mediante a reflexão sobre o fazer em sala de aula, o professor alfabetizador pode se apropriar dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da ação de alfabetização, que é complexa e multifacetada, desvinculando-se efetivamente das concepções mecanicistas e prontas, tão difundidas e impregnadas pelo senso comum.

Corroborando com o exposto acima, Soares (2011) evidencia que uma concepção coerente de alfabetização só será possível de ser desenvolvida nos espaços alfabetizadores a partir da articulação e integração das diferentes facetas inerentes a esse processo, como os conhecimentos da linguística, da psicologia, da psicolinguística, da sociolinguística e da pedagogia.

O tema desta pesquisa, “Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas”, surgiu em virtude da sua relevância e importância no contexto atual de diversas ações de formação desenvolvidas pelo “Programa de Formação Continuada Tapiri” da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED)/Amazonas.

É importante destacar que o “Programa de Formação Continuada Tapiri” é pautado pela articulação entre formação inicial e continuada, pela interligação entre a cultura amazônica e a cidade de Manaus, projetando uma educação pública de qualidade para todos, semelhantemente um profissional que se perceba “como sujeito nutrido de sensibilidade imaginativa, criativa, lúdica e dialógica entre o corpo e o espírito, o pensar e o sentir, o viver e o aprender, o ser e o conhecer, a arte e a ciência, o homem e a natureza, a cidade e a floresta” (PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA TAPIRI, 2004, p. 9).

A ligação da pesquisadora com o tema desta investigação perpassa pelo trabalho que está sendo realizado atualmente, como Formadora e Pesquisadora da **Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM)**, ministrando formação continuada aos professores alfabetizadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Anos Iniciais – Bloco Pedagógico, professores do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos e aos alunos das licenciaturas

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

(assistente docente) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), por meio do “Projeto Oficina de Formação em Serviço” que está vinculado ao **Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE)/UEA**. Vale ressaltar a participação na equipe de Coordenação Pedagógica e Formação do “Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro” da UEA, desenvolvendo um trabalho na área de formação para alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se ainda, o trabalho desenvolvido como Professora Formadora credenciada do “Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica” (PARFOR) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ministrando aulas nas disciplinas Metodologia da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. Portanto, o tema em questão está diretamente associado às condições do contexto profissional e de estudo de uma década de atuação na área de formação continuada de professores.

Para o enquadramento teórico desta pesquisa, buscar-se-ão as concepções de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999), Heloisa Vilas Boas (1996), Artur Gomes de Moraes (2012), Jean Piaget (1993), Selma Garrido Pimenta (2012), Magda Soares (2011), Lev Semenovitch Vygotsky (2008), Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa (2011), Esther Pillar Grossi (1990), Vera Maria Candau (2011), Luciana Piccoli e Patrícia Camini (2012), Paulo Freire (2011), Luiz Carlos Cagliari (2009) e Maurice Tardif (2014), dentre outros, os quais trarão contribuições referentes aos saberes dos professores e formação profissional, bem como diversas concepções sobre o ensino e a aprendizagem, contextualizando-os a partir do sujeito que aprende.

Baseado no exposto, a pesquisa a ser realizada tem como objetivo averiguar as abordagens teóricas e práticas dos professores alfabetizadores que participam do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas, analisando se as formações continuadas têm contribuído efetivamente para a construção e reconstrução dos processos de alfabetização e letramento, na perspectiva da interdisciplinaridade, desenvolvidos em seus espaços educativos a partir das reflexões acerca das abordagens construtivistas e sociointeracionistas vivenciadas durante a realização dos encontros formativos. Dessa forma, pretende-se com este estudo verificar se as formações continuadas têm possibilitado a articulação dos saberes teóricos com os saberes da prática educativa produzida nos múltiplos espaços da escola.

Assim sendo, com esta introdução apresenta-se a construção desta dissertação destacando que a pesquisa a ser desenvolvida pretende possibilitar reflexões acerca de processos formativos e,
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

partindo dessas reflexões, estabelecer discussões sobre os saberes inerentes às ações e práticas dos professores alfabetizadores, de modo a conjugar no exercício da ação alfabetizadora conhecimentos específicos dos processos de alfabetização e de letramento, pautados nas concepções e teorias construtivistas e sociointeracionistas. Descortina-se uma nova trajetória a ser estabelecida, possibilitando ao professor alfabetizador o entendimento do seu ofício no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, o qual deverá ser capaz de construir e reconstruir processos de aprendizagem adequados a alunos que vêm à escola trazendo seus conhecimentos prévios, suas histórias de vida, suas expectativas e seus saberes os quais deverão demandar o início de quaisquer atividades docentes desenvolvidas nos espaços educativos.

Refere-se ainda, que o tema deste estudo foi desafiante e instigante, suscitando inquietações, angústias, indagações e motivando a pesquisadora a desenvolver efetivamente o exercício da pesquisa, bem como produzir conhecimentos por meio da construção de várias produções bibliográficas, a saber: artigos completos e resumos publicados em livro, em anais de congressos, de seminários, de encontro estadual, de fóruns regional e internacional, de reunião científica regional e de simpósio, sendo todos relacionados ao objeto de pesquisa desta investigação científica. Chama-se a atenção enfatizando que todos esses fatores transformaram-se, sobretudo, em momentos formativos para a pesquisadora. Outrossim, a partir da análise dos dados da pesquisa, das reflexões apresentas e das concepções comentadas na trajetória deste estudo, indubitavelmente pode-se afirmar que o “Programa de Formação Continuada Tapiri” contribuiu para que os professores alfabetizadores adquirissem a instrumentalização necessária que oportunizará aos alunos da Rede Municipal de Ensino o domínio da leitura e da escrita, os quais possam participar dos processos sociais que demandam a competência de ler e escrever, respondendo assim, o objetivo geral anunciado inicialmente. Nesse sentido, almeja-se que apareçam novos estudos a respeito de formação continuada de professores alfabetizadores, posto que é uma temática sempre atual no que se refere a pesquisas, buscando outros vieses e estratégias formativas por meio de análises e reflexões relacionadas às políticas públicas para a formação de professores, na perspectiva de se construir novas abordagens referentes ao tema, contrapondo-se efetivamente com os processos formativos hegemônicos os quais implicam a assimilação de informações, vistas como pertinentes para a ação pedagógica. Propõe-se ainda, perceber a escola como *locus* de formação continuada, na qual os professores devem refletir sobre o seu pensar e seu fazer docente a partir do conhecimento e da compreensão da sua realidade.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Com base na premissa levantada, o Capítulo I desta pesquisa irá discorrer sobre as implicações da reflexão epistemológica nos processos de ensino e aprendizagem e na formação docente, os saberes dos professores, a construção e reconstrução do conhecimento no contexto escolar à luz das concepções de Vygotsky e Piaget e o professor alfabetizador como dinamizador desse processo.

Quanto ao Capítulo II, será apresentado a alfabetização e a teoria da psicogênese da língua escrita, bem como os níveis conceituais de leitura e de escrita e intervenções didáticas. Outrossim, apresenta-se também o ensino do sistema de escrita alfabética na Educação Infantil, o ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental Anos Iniciais, a alfabetização em uma perspectiva de letramento, uma nova alternativa didática para a alfabetização – a proposta metodológica de Heloisa Vilas Boas e uma breve trajetória histórica do “Programa de Formação Continuada Tapiri” assim como suas atuais ações de formação continuada.

Os procedimentos metodológicos que direcionarão esta investigação serão tratados no Capítulo III e o Capítulo IV tratará da apresentação, análise e discussão dos dados referentes ao estudo em questão.

CAPÍTULO I

DESMISTIFICANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

1.1. As implicações da reflexão epistemológica nos processos de ensino e aprendizagem e na formação docente

De acordo com Cagliari (2009), quando se fala em aprendizagem, é imperativo enfatizar que aprender não é somente repetir algo que foi ensinado, mas possibilitar a criação de algo parecido, partindo da iniciativa própria do sujeito que aprende. A repetição de modelos e de rótulos não possibilita o desenvolvimento do processo de aprendizagem, sendo este um processo heterogêneo e construtivo na mente e nas ações individuais do sujeito. O ensino nas escolas costuma ser um processo homogêneo, e existem escolas que focam demasiadamente nesse processo, mantendo as salas organizadas de forma homogênea para tornar mais fácil a condução das atividades, não levando em consideração o desenvolvimento efetivo da aprendizagem.

Infelizmente não é raro encontrar nas nossas escolas professores analfabetos por opção, ou seja, professores que, depois de formados, pararam seus estudos. [...] Há muitos professores que passam anos e anos lendo e escrevendo as mesmas coisas, porque acham que aprenderam assim e assim devem ensinar. São professores que sabem ler e escrever, mas não usam esse conhecimento, a não ser para repetir todos os anos as mesmas práticas educativas (CAGLIARI, 2009, p. 41).

Dessa forma, essas concepções levam o professor alfabetizador a reproduzir um fazer automático e mecânico, transmitindo e repetindo os conteúdos desarticulados do cotidiano do aluno, desencadeando um ensino e aprendizagem voltada para a memorização.

Nessa perspectiva, Rego (2013) afirma que não é possível aprender um conceito através de treinamento puramente mecânico, assim como ele não deve ser simplesmente transmitido ao aluno pelo professor. Enfatiza ainda que, a prática vivenciada no contexto escolar não é desafiadora, nem provocante e nem instigante, deixando de ampliar e instrumentalizar o desenvolvimento do sujeito, limitando-se ao que ele já se apropriou anteriormente. Logo, esse paradigma estabelece uma expectativa reduzida no que diz respeito ao papel da educação direcionado ao desenvolvimento do aluno, visto que é considerado o seu desempenho uma consequência de suas capacidades inatas. Para a autora, na visão e na prática da pedagogia tradicional, o papel da escola e do processo de ensino é supervalorizado, sendo o aluno uma tábula rasa. Nesse contexto, a transmissão de um

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

número elevado de informações é imprescindível, destacando-se como função da escola a preparação moral e intelectual desse aluno para que ele possa assumir sua condição na sociedade. Assim sendo, o aluno é transformado efetivamente em um sujeito passivo.

Com base no exposto, a autora chama atenção para esse processo de ensino e aprendizagem desenvolvido à luz das concepções empiristas, posto que elas servem para justificar atuações diretivistas, autoritárias e as práticas pedagógicas espontaneístas dos professores, as quais são baseadas fundamentalmente na experiência e no senso comum. Elas mostram a maneira pela qual o sujeito aprende e as possibilidades de ação educativa, sendo inspiradas na filosofia positivista, sempre enfatizando a experiência como fonte de conhecimento e a construção de hábitos de comportamento. A “escola se vê, assim, desvalorizada e isenta de cumprir o seu papel de possibilitadora e desafiadora [...] do processo de constituição do sujeito, do ponto de vista do seu comportamento de um modo geral e da construção de conhecimentos” (REGO, 2013, p. 92).

É imperativo ressaltar que essa concepção empirista concede ao professor um lugar de destaque no desenvolvimento da prática pedagógica, sendo ele o único que possui o saber. Portanto, os conhecimentos prévios dos alunos, suas histórias de vida, suas expectativas e seus saberes experienciais não são valorizados, posto que a aprendizagem é percebida por meio da memorização e da repetição mecânica e o professor utiliza a exposição verbal para o desenvolvimento das atividades propostas.

Dessa maneira, Aranha (2006) pontua que a escola tradicional sempre enfatizou a concepção empirista e a compreensão do conhecimento como algo externo, sendo que a ação do aluno não é contemplada e as relações entre professor e aluno perpassam pela manutenção e reprodução do círculo transmissão-escuta, a partir do qual as construções pessoais não são validadas.

Vygotsky *apud* Rego (2013) afirma que o ensino verbalista, pautado na transmissão oral de conhecimentos, bem como as práticas espontaneístas são infrutíferas e inadequadas para o processo de apropriação do conhecimento por parte do sujeito que aprende.

[...] a escola deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados. [...] ela não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola. Essa

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

é, segundo ele, a tarefa principal da escola contemporânea frente às exigências das sociedades modernas (DAVIDOV, 1988, p. 3, *apud* REGO, 2013, p. 108).

Logo, urge a necessidade do professor alfabetizador permitir que as interações entre os diferentes sujeitos aconteçam, bem como a efetivação dessas no espaço educativo.

Com isso, Warschauer (2001) evidencia que é necessário incluir os aspectos subjetivos dos sujeitos como forma de se romper com os modelos de escuta, posto que professores e alunos carregam histórias e conhecimentos diferentes e competências para construir e reconstruir os saberes.

Com base nessa ideia, é imperativo que sejam tecidas algumas considerações a respeito da formação docente, posto que os professores alfabetizadores têm uma formação desvinculada das necessidades do cotidiano educativo, pois ela não possibilita a consolidação de uma teoria que os leve a refletir sobre o fazer diário dentro do espaço escolar, nem vivenciar questões relacionadas à docência na alfabetização. Com isso, essa formação é permeada pela ausência de procedimentos teórico-metodológicos fundamentais para o desenvolvimento das práticas de alfabetização.

Nesse contexto, ao discorrer sobre formação de professores, Ghedin (2012) enfatiza que esta é orientada por um tecnicismo e positivismo pragmático, não levando em consideração o papel teórico no entendimento da realidade e consequentemente na prática formativa dos professores. Esse modelo de formação não responde às necessidades reais estabelecidas pelos desafios contemporâneos, posto que a racionalidade técnica propõe que os profissionais resolvam problemas instrumentais a partir da seleção dos meios técnicos. Entretanto, os questionamentos feitos a essa profissionalização referem-se ao momento em que se dá o esgotamento do repertório teórico e dos instrumentos elaborados para servirem de referências, deixando o profissional sem argumentos para gerenciar as questões que surgem do cotidiano.

O autor pontua, ainda, que é necessário que se efetive uma troca da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis implica um movimento de ação e reflexão, promovendo a inseparabilidade entre teoria e prática, posto que elas são processos indissociáveis. A ruptura entre a teoria e a prática perpassa pela negação da identidade humana, implicando alienação. Enfatiza também que a pior das violências humanas é a intenção da dissociação entre a teoria e a prática, justificando que é uma violência porque se quebra a possibilidade da manutenção da

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

identidade cultural, social, política, econômica e religiosa, reduzindo o ser humano a um organismo agente.

Sendo assim, para Candau (2011) é possível agrupar os estudos realizados sobre formação de professores em quatro perspectivas, a saber:

“Os estudos centrados na norma” – para a autora eles emergem da legislação em vigor, analisando a adequação da realidade aos instrumentos da lei sem colocá-los em questão. A norma legal é vista como absoluta que cria toda a realidade, trata-se nesse caso de um enfoque descritivo. Não existe a preocupação em situar esses instrumentos normativos dentro de um contexto histórico-social e nem “em deixar a própria realidade em sua complexidade, interrogar a própria relevância e adequabilidade do normativo” (CANDAU, 2011, p. 51). O que importa é o cumprimento da lei, sendo que a educação deve seguir as normas estabelecidas e o professor é responsável por disseminá-las.

“Os estudos centrados na dimensão técnica do processo de formação de professores e especialistas em educação” – conforme a autora, eles destacam a preocupação com a organização e a operacionalização dos componentes do processo ensino e aprendizagem. Esses estudos devem analisar a prática educativa, propor experimentos e comparar diferentes metodologias para posteriormente verificar seus efeitos sobre os resultados da aprendizagem. As variáveis processuais de natureza técnica são privilegiadas, sendo a educação percebida numa perspectiva sistêmica e a relação entre os diversos componentes do sistema de ensino e aprendizagem é destacada, almejando sistemas instrucionais eficazes e eficientes. O professor é o organizador das situações didáticas, as quais devem ser planejadas para garantir resultados exitosos. A ênfase nessa perspectiva é a instrumentalização técnica, os aspectos operacionais da formação e do processo de ensino e aprendizagem.

“Os estudos centrados na dimensão humana” - de acordo com a autora supramencionada, eles priorizam a relação interpessoal no processo de formação e destacam as variáveis processuais do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo os componentes relacionados à interação humana. A educação é entendida como um processo de crescimento pessoal, interpessoal e grupal e o educador como o responsável para proporcionar situações que favoreçam e facilitem esse crescimento. O processo formativo preocupa-se, sobretudo, com a obtenção das atitudes essenciais

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

“para a mobilização da dinâmica de “tornar-se pessoa”, para liberar a capacidade humana de autoaprendizagem de forma que seja possível o desenvolvimento pessoal “pleno”, tanto intelectual quanto emocional” (CANDAU, 2011, p. 53). Nesta abordagem, os problemas referentes à formação da pessoa humana são vistos numa perspectiva individualista e a interação social é estabelecida a partir de grupos pequenos.

É relevante pontuar que, tanto a perspectiva centrada na dimensão técnica quanto a centrada na dimensão humana evidenciam as variáveis de caráter processual destacando as dimensões internas, no entanto, não se preocupam em articular essas dimensões com os contextos sociais, políticos e econômicos em que elas estão inseridas.

“Os estudos centrados no contexto” - a autora sinaliza que esta perspectiva tem como eixo principal o âmbito socioeconômico e político em que se situa a prática de formação de professores, entendendo a educação como uma prática social em consonância com o contexto político-econômico em que está inserida e é através deste contexto que ela deverá ser analisada e entendida. Nesta perspectiva, a prática do professor alfabetizador jamais deverá ser neutra, posto que ele poderá manter o atual estado do cenário ou possibilitará as transformações sociais vislumbradas. A partir do contexto da realidade, analisar e propor uma prática educativa transformadora e libertadora é uma premissa que perpassa pela penetração mútua e recíproca da teoria e prática as quais são percebidas como uma unidade, devendo esta dinâmica permear todo o processo de formação do professor alfabetizador, visto que “só a partir deste tipo de análise é que adquire sentido a preocupação com as dimensões internas do processo educativo” (CANDAU, 2011, p. 54).

Diante dessas perspectivas sobre formação de professores, o processo educativo:

[...] e, conseqüentemente, a formação de educadores, é vista quase que exclusivamente como uma dinâmica de interação humana, uma organização sistemática e intencional de diferentes componentes de um sistema ou na linha da conscientização, com características eminentemente político-sociais (CANDAU, 2011, p. 54-55).

Entretanto, a educação é um processo multidimensional e apesar dela apresentar as dimensões humana, técnica e político-social, estas não podem ser percebidas como fragmentos que estão um ao lado do outro, ou que são incluídos um aos outros sem que haja articulação, coerência e dinamismo entre si, porém, não se faz sugestão de um ecletismo ou uma associação pouco sólida de elementos procedentes das diversas perspectivas.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Urge a necessidade de se efetivar uma visão coerente e estruturada a partir de uma concepção de educação como prática social que está integrada a uma conjuntura político-social estabelecida, entretanto, as variáveis processuais não deverão ficar em segundo plano. Desse modo, contexto e processo estão articulados e a prática educativa diária deve assumir uma perspectiva político-social, sendo que esta se estabelece no cotidiano dessa prática. Com base nessa premissa levantada, o processo formativo dos professores alfabetizadores assume indubitavelmente uma perspectiva multidimensional.

1.2. Partilhando os saberes docentes

Candau (1997) destaca a perspectiva “clássica” da formação continuada, a qual enfatiza a questão da “reciclagem” dos professores, ou seja, o retorno aos estudos para atualizar a formação adquirida. No desenvolvimento das suas atividades profissionais e na realização de alguns trabalhos muito específicos o professor retorna à academia para participar de cursos de diferentes níveis direcionados ao seu aperfeiçoamento. Outros vieses de “reciclagem” são as participações do professor em cursos desenvolvidos pelas Secretarias de Educação, bem como em congressos, simpósios e encontros, sempre voltados ao seu crescimento profissional.

Baseado no exposto, este modelo “clássico” evidencia a presença do professor nos espaços educativos vistos “tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento” (CANDAU, 1997, p. 53). Dessa forma, a universidade juntamente com os espaços que estabelecem parcerias com ela é o *locus* privilegiado da reciclagem, presumindo-se que nesses espaços é possível a aquisição do avanço científico e profissional do professor. Vale ressaltar que este é o sistema usual de formação continuada de professores, posto que é o mais constante, o mais promovido e normalmente o que tem maior aceitação dentro do contexto acadêmico.

Para opor-se a esta perspectiva “clássica”, nas últimas décadas desenvolveram-se diversas reflexões e pesquisas com o intuito de possibilitar a construção de uma nova abordagem a respeito de formação continuada de professores, sendo que a autora supramencionada ressalta que ela deve ser repensada a partir de três teses:

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

“A escola como *locus* de formação continuada” – é no cotidiano da escola que o professor descobre e redescobre, reorganiza o que aprendeu e certamente aprimora sua formação. Segundo a autora, para os processos formativos acontecerem efetivamente é imprescindível que a prática escolar seja reflexiva e coletiva, que tenha capacidade de reconhecer e resolver os problemas existentes nos diversos contextos. No entanto, urge a necessidade dessa prática ser construída por todos os professores da instituição de ensino.

Conforme o exposto, Nóvoa evidencia que:

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 (1991, p. 30, *apud* CANDAU, 1997, p. 57).

Assim sendo, a escola como *locus* de formação continuada está relacionada à proposta de formação de professores alfabetizadores pesquisadores que reflitam criticamente sobre o seu pensar e seu fazer docente a partir do conhecimento da realidade, visando sua transformação.

“A valorização do saber docente” – para Candau (1997), urge a necessidade de se destacar o reconhecimento e a valorização do saber docente no contexto dos processos formativos, em particular os saberes da experiência, posto que é a partir deles que o professor consegue dialogar com as diversas áreas do conhecimento, com as disciplinas e com os saberes curriculares.

Entretanto, nos cursos de aperfeiçoamento que são ofertados pela academia, os professores na maioria das vezes são vistos como uma tábua rasa, como se não possuíssem nenhum saber, nem mesmo os saberes experienciais, os quais precisam confrontar e dialogar com os saberes construídos na academia.

“O ciclo de vida dos professores” – de acordo com Hubermann, *apud* Candau (1997), a concepção de carreira implica o estudo do percurso de um sujeito em uma determinada instituição e o entendimento de como as características desse sujeito exercem influência sobre ela, as quais são também concomitantemente influenciadas por essa instituição. O ciclo profissional do professor é um processo heterogêneo e complexo, sendo interferido por diferentes variáveis.

Ainda que se entenda que esse é um processo em andamento, a autora supramencionada elenca alguns questionamentos a respeito dessa nova perspectiva da formação continuada, partindo Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

do princípio de que várias dessas buscas estão propensas a privilegiarem os fatores psicossociais e a destacarem os contextos micro de ordem intraescolar ou centrados em variáveis internas do próprio desenvolvimento da carreira no magistério, em detrimento das dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão. Outro aspecto questionado também é a ênfase dada ao saber docente e escolar, com prejuízo à cultura da escola (seus ritos, símbolos e a dimensão cultural da prática pedagógica) que contempla e permeia a carreira docente.

Com base na premissa levantada, percebe-se que é necessário uma articulação dialética com as múltiplas dimensões da carreira docente a partir dos seus aspectos psicopedagógicos, científicos, político-sociais, ideológicos, culturais, dentre outros.

Em sua pesquisa a respeito dos saberes que dão sustentação ao trabalho e à formação dos professores, Tardif (2014) destaca os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades, enfatizando que eles são utilizados diariamente pelos professores em sua prática docente no contexto escolar. O saber dos professores é o saber deles, vinculado à pessoa e à identidade de cada um, com suas experiências pessoais, suas histórias profissionais e com as relações construídas com todos os sujeitos da escola. Os saberes dos professores são de ordem social, pois são partilhados por um grupo de agentes que tem uma formação comum e desenvolvem seu trabalho em uma mesma instituição, estando suscetíveis a condicionamentos e recursos comparáveis. Esses saberes evoluem com o tempo e com as transformações sociais, isto é, a aprendizagem e o ensino são construções sociais que dependem da história e da cultura legítima de uma determinada sociedade. O autor evidencia que essa imersão é efetivamente formadora, levando os professores a construírem e estabelecerem crenças, representações e certezas sobre o processo de ensinar e aprender. Esses saberes trazidos das experiências são tão marcantes que se perpetuam através dos anos e até mesmo a formação acadêmica não é capaz de modificá-los e nem desestabilizá-los.

Diante desse contexto, Freire tece algumas considerações, a saber:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. [...] devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (2011, p. 47).

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Nesse sentido, é imperativo afirmar que a reflexão sobre a prática cotidiana dos professores deve ser exigência da relação teoria e prática, presumindo um movimento entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Ao discorrer sobre a relação entre teoria e prática, Perrenoud (2002) diz que a função principal da reflexão sobre a prática é ajudar a realizar um balanço, entender o que deu ou não deu certo para poder instrumentalizar o docente para uma possível retomada da ação. A “reflexão depois da ação pode – ainda que isso não seja automático – capitalizar experiência, ou até transformá-la em saberes capazes de serem retomados em outras circunstâncias” (PERRENOUD, 2002, p. 36). Essa reflexão possibilita a construção de novos caminhos reinvestidos na ação, posto que um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu durante a graduação, nem ao que vivenciou no início da sua carreira, mas reexamina frequentemente seus objetivos, suas metodologias, suas evidências e seus saberes, participando de um ciclo permanente de formação.

Sendo assim, somente através do diálogo com o conhecimento científico será possível a construção de uma prática reflexiva e consciente, a qual descortinará novas formas de ensinar e aprender.

1.3. Construção e reconstrução do conhecimento no contexto escolar à luz das concepções de Piaget e Vygotsky

1.3.1. A epistemologia genética de Jean Piaget

De acordo com Midleij (2011), desde o começo de suas pesquisas Piaget teve seu foco direcionado aos estudos biológicos e às questões epistemológicas relacionadas ao indivíduo, ou seja, “[...] para a compreensão da lógica subjacente ao erro e à interpretação do percurso intelectual da criança em relação ao seu desenvolvimento cognitivo global” (AZENHA, 1993, p. 9, *apud* MIDDLEJ, 2011, p. 100). Dessa forma, ele tinha interesse no aspecto referente ao desenvolvimento da inteligência da criança, elaborando a partir daí uma teoria, uma ciência que seria estudada e analisada por ele durante toda sua vida. Conforme a autora, foi entre 1929 e 1939 que Piaget elaborou suas primeiras produções a respeito da epistemologia genética, tornando-se a base da sua grande teoria. Ele apoiava a estruturação de uma epistemologia que não apresentasse tendências

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

ideológicas ou filosóficas e tinha como meta principal explicitar a ciência partindo da psicologia da inteligência. Conduzido por uma concepção cognitivista-interacionista e por uma abordagem biológica do desenvolvimento do homem, bem como de suas relações cognitivas, ele dialoga a respeito do sujeito cognoscente que consolida o conhecimento e relaciona-se com o meio. E nessa perspectiva, nomeia a sua teoria como a Teoria do Desenvolvimento. Piaget explicou a sequência de modificações que acontecem durante o desenvolvimento intelectual do indivíduo, evidenciando nesse as passagens de um estágio evolutivo menor para um ponto maior. E a descoberta desses aspectos e mecanismos de modificações baseadas na ação humana tornou-se a principal origem de suas teorias.

É imperativo ressaltar que o conhecimento direcionado à construção e reconstrução do saber pressupõe a interação e participação ativa do indivíduo, por isso a importância de evidenciá-lo nas concepções de Piaget. A autora afirma que para ele, a ação de pensar refere-se à atuação do indivíduo sobre o objeto, para assim, poder modificá-lo. Logo, o conhecimento não é transferido de pessoa para pessoa, mas percebido como resultado da ação e reflexão do aprendente que já possui conhecimentos prévios, sendo que para conceder sentido a respeito das informações ele esforça-se para assimilá-las.

Sendo assim, Camargo (2012) destaca que a apropriação do conhecimento acontece através de trocas constantes com o meio e essas trocas tornam-se ativas com a ação do indivíduo perante o estímulo desse meio. Estes são procedimentos contínuos de ajustes internos, porque perante o novo nossos esquemas cognitivos são resistentes para assimilarem o objeto, no entanto, essa falta de equilíbrio é superada a partir do momento em que o objeto é acomodado às nossas estruturas já estabelecidas. Essas estruturas referem-se aos conhecimentos prévios que cada indivíduo traz consigo sobre o mundo que o cerca, envolvendo a estruturação, a organização e a construção de concepções e ações incorporadas por cada um no decorrer de seu envolvimento com o meio no qual está inserido.

Ao discorrer sobre esse assunto, é relevante fazer uma reflexão a respeito do vínculo que existe entre conhecimento e inteligência. Para Piaget (1993), os dois conceitos têm sentidos iguais. É a inteligência, também chamada de adaptativa, ou o conhecimento que habilita o sujeito para adaptar-se às circunstâncias variadas que surgem durante seu processo de crescimento. Nesse

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

sentido, a concepção de conhecimento tem uma abrangência mais ampla, ela perpassa por uma estrutura organizada que favorece o entendimento de uma informação exclusiva. O conhecimento não está vinculado à transmissão, mas à construção que se efetiva através da ação do indivíduo sobre o objeto e pela volta desta sobre esse indivíduo, sendo um movimento dinâmico e de envolvimento com o meio no qual o indivíduo se encontra.

Com relação à dimensão social e linguística nos estudos de Piaget, Midlej (2011) ressalta que se faz um registro referente a esse aspecto nas produções que foram elaboradas no período de 1923 a 1945, a saber:

É impossível negar [...] que a pressão do meio exterior desempenha um papel essencial no desenvolvimento da inteligência [...] de uma para outra fase, o papel da experiência, longe de diminuir [...] só faz aumentar de importância [...]. Não só a experiência é tanto mais ativa e mais compreensiva quanto mais a inteligência amadurece, mas também, “as coisas” sobre as quais ela se desenvolve nunca poderão ser concebidas independentemente da atividade do sujeito (PIAGET, 1978, p. 67, *apud* MIDDLEJ, 2011, p. 106).

Com base nessa premissa, vale enfatizar que Piaget não contempla a questão social nos estudos relacionados às estruturas cognitivas. Para ele, a relação existente entre o meio e o indivíduo é dinâmica, crescente e perpassa pela edificação do conhecimento e da inteligência lógico-matemático, sendo que essa relação acontece em virtude da ação do indivíduo. A capacidade que esse indivíduo tem de poder usar as estruturas lógicas adquiridas, de atuar de maneira inteligente sobre o meio, possibilita a ele uma participação integrada permitindo-o preparar e experimentar suposições e resoluções, vivenciar incertezas e o aprendizado referente ao pensar, preparando-o constantemente para o ato de conhecer.

Segundo a autora, para Piaget, o sujeito da aprendizagem edifica o conhecimento relacionando-se com o meio. Entretanto, na construção desse sujeito, não se valoriza o que se refere aos fatores culturais nem a história social dele. É importante destacar que o meio, que é formado por objetos e indivíduos, serve de apoio para a existência de inúmeros sistemas de assimilação, de ação e de acomodação cognitivas ligadas à afetividade. Piaget não separa a obtenção do conhecimento social da obtenção referente ao meio físico, afirmando que o homem compõe com este meio um todo, e que a consolidação do conhecimento científico acontece sistematicamente, sem interferências político-ideológicas ou socioculturais. Desse modo, o desenvolvimento relacionado ao aspecto cognitivo é uma consolidação individual e pessoal do conhecimento.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

De acordo com a autora, Piaget investigava os esquemas do pensamento a partir de estruturas internas, possibilitando que os aspectos relacionados à afetividade impulsionassem as ações, a fim de que o lado egocêntrico da criança fosse superado, em função da aquisição da lógica no seu pensamento. Ele faz o seguinte esclarecimento a respeito do aspecto social presente em sua Epistemologia Genética:

A linguagem e o raciocínio são um produto das trocas interindividuais. Quando um indivíduo não pode inserir seu pensamento íntimo e sua afetividade nesse esquema, quando ele renuncia a pensar socialmente, o próprio fato deste isolamento retira do pensamento sua estrutura lógica (PIAGET, 1967, p. 191, *apud* MIDLEJ, 2011, p. 108).

Sendo assim, entende-se que a afetividade acontece conforme a construção do julgamento moral de cada indivíduo, acompanhando os estágios do aspecto cognitivo da pessoa.

A autora pontua, também, que conforme Piaget, a moral, a socialização, o conhecimento e o afeto encontram outras diferentes estruturas, de acordo com as contínuas transformações que acontecem no sujeito, as quais resultam de aspectos referentes à acomodação e à assimilação. No entanto, esse sujeito envolto de instabilidade, de precariedade e de subjetividade, compondo com o ambiente um todo, se torna vulnerável desequilibrando-se devido aos conflitos desse ambiente. E essa instabilidade tumultua o equilíbrio construindo a reequilibração, que consiste em um equilíbrio mais elaborado e constituído em um nível de estágio superior. Dessa forma, o indivíduo se estabiliza, buscando as estruturas relacionadas à acomodação e à assimilação, de maneira crescente, em ações presentes no seu interior.

Portanto, constata-se que as teorias piagetianas analisadas e comentadas, possibilitam o surgimento de um paradigma novo a respeito do ensino e da aprendizagem, mostrando novos caminhos para um fazer pedagógico que apresente respostas às diversificadas demandas presentes no contexto escolar da atualidade, as quais necessitam de sujeitos protagonistas de suas vivências e de suas histórias.

1.3.2. A teoria histórico-social de Vygotsky

Midlej (2011) enfatiza que a Psicologia construída por Vygotsky juntamente com seus colaboradores, era voltada para uma perspectiva histórico-cultural que tinha como princípio:

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

“Caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante toda a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1991, p. 21, *apud* MIDDLEJ, 2011, p. 104). Eles engajaram-se alguns anos em pesquisas relacionadas às crianças, bem como às pessoas oriundas de culturas diversificadas, pois interessavam-se em entender as relações estabelecidas entre os indivíduos e seus ambientes físico e social, bem como analisar os resultados psicológicos dessas relações envoltas pela utilização da linguagem.

Conforme a autora, para Vygotsky, o desenvolvimento do aspecto psicológico humano está presente nas relações que são construídas entre as pessoas, sendo estas desenvolvidas dentro de uma determinada cultura. Com base nessa premissa, Vygotsky é cognitivista, sendo que na sua concepção histórico-cultural buscou entender e esclarecer de que forma a natureza social dos indivíduos torna-se sua natureza psicológica, considerando que o aspecto cognitivo é adquirido através de fatores sociais.

Não apenas para Vygotsky, também para seus colaboradores [...] há uma relação dialética entre o homem e o mundo mediada pela linguagem de modo constitutivo, num processo interlocutivo; assim sendo, a atividade mental é histórica e dialogicamente construída. Para eles, o domínio de um sistema de signos produzidos cultural e socialmente transforma a consciência do sujeito acerca da realidade, provoca mudanças nos processos mentais, no seu psiquismo superior (MIDDLEJ, 2011, p. 105).

Nesse sentido, apresenta-se aqui a relevância do professor ao mediar o trabalho, pois possibilitará ao aluno uma atuação ativa e dinâmica no que diz respeito ao desenvolvimento das suas atividades diárias, bem como ao processo ensino e aprendizagem, atribuindo ao conhecimento um novo olhar.

Vygotsky, *apud* Midlej (2011) leva em conta a proximidade entre o ato de aprender e o desenvolvimento da criança desde o seu nascimento, apresentando assim os níveis de desenvolvimento da aprendizagem. Logo, o nível de desenvolvimento real indica os conhecimentos que a criança já possui, sendo, portanto, capaz de realizar determinadas tarefas autonomamente, e o nível de desenvolvimento potencial implica conhecimentos em via de construção, ou seja, as atividades que a criança é capaz de realizar com a ajuda do outro. Destaca a zona de desenvolvimento proximal a qual enuncia os aspectos que se encontram em fase de amadurecimento. Dessa forma, percebe-se que Vygotsky apropria-se das concepções biológicas do ser humano, porém, concede uma relevância maior para a dimensão social. A autora explicita que

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

para Vygotsky, os esquemas relacionados ao pensamento das pessoas transformam-se, sendo que essas transformações encontram sua essência na convivência em sociedade e na vida cultural. Ele procurou entender a forma como se dá a ação reflexiva do meio externo no meio interno.

Desse modo, Jófili (2002) diz que Vygotsky enfatiza a eficácia da interação social no que se refere ao desenvolvimento de aspectos relacionados à mente humana, a saber: a memória voluntária, a atenção seletiva e o pensamento lógico. Ele propõe que a escola estimule a zona de desenvolvimento proximal, movimentando os processos de desenvolvimentos internos da criança os quais são estabelecidos através da dialogicidade desta com os sujeitos que estão inseridos em seu ambiente. Com isso, o fato mais relevante da aprendizagem desenvolvida na escola é a possibilidade de formar zonas de desenvolvimento proximal.

Sendo assim, é imperativo afirmar que o ambiente social e histórico-cultural é responsável pela formação dos aspectos psicológicos do indivíduo, ficando a cargo da escola, do professor e dos alunos mais aptos, a mediação entre esse indivíduo e os objetos que fazem parte da cultura. Logo, destaca-se a relevância da participação do professor e do meio social na construção do conhecimento. A autora sustenta que Vygotsky é contrário à ideia da falta de direção no ensino, enfatizando que o processo de aprendizagem deverá ser orientado pelo professor, com o propósito de alcançar os objetivos traçados. Esses objetivos devem possibilitar um desenvolvimento integral do sujeito, seja em um contexto opressor ou em um contexto envolto de deficiências.

É relevante destacar o processo de formação de conceitos, pois de acordo com Rego (2013), este tema é muito importante nas proposições de Vygotsky, posto que integra e sintetiza suas principais teses a respeito do desenvolvimento humano, sobretudo o que se refere ao processo de internalização de conhecimentos e significados construídos socialmente. Os conceitos são compreendidos como um sistema de relações e generalização inseridos nas palavras e definido por um processo histórico cultural, isto é:

São construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais (OLIVEIRA, 1992, p. 28, *apud* REGO, 2013, p. 76).

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Essas construções culturais procedem da interação com o meio físico e social, a qual possibilita vivenciar experiências e operar sobre todo o material cultural a que o sujeito tem acesso, como conceitos, valores, ideias e concepção de mundo.

Nesse sentido, para esclarecer a função da escola no processo de desenvolvimento do sujeito, Vygotsky distingue os conhecimentos construídos na experiência pessoal, os quais chamou de conceitos cotidianos ou espontâneos, dos conhecimentos elaborados na escola, que são os conceitos científicos. Para a autora, os conceitos cotidianos ou espontâneos são desenvolvidos no decorrer das atividades práticas do sujeito, a partir das observações, manipulação e de suas interações sociais imediatas, e os conceitos científicos são os conhecimentos sistematizados adquiridos na escola. Entretanto, os dois conceitos mesmo sendo diferentes se relacionam e se influenciam constantemente de forma íntima e mútua, pois fazem parte do processo de desenvolvimento da formação de conceitos o qual é afetado por diversas condições internas e externas, no entanto, é um processo único. Desse modo, diante de um conceito científico desconhecido o sujeito procura significá-lo através da aproximação com os conceitos conhecidos e internalizados que compõem a sua experiência concreta, no entanto, é necessário que o desenvolvimento de um conceito espontâneo alcance um determinado nível para que o sujeito possa se apropriar de um conceito científico correlato.

Vale ressaltar que Vygotsky (2008) afirma que o ensino escolar desempenha um relevante papel na aquisição dos conceitos científicos, pois estes têm implicações efetivas para a educação e o aprendizado, sendo que a escola permite que o sujeito adquira um conhecimento sistematizado referente a fatores que não estão associados a sua vivência direta, assim como possibilita o acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade.

Com base no exposto, Rego (2013) enfatiza que um conceito não é aprendido através de treinamento mecânico, assim como não deve ser simplesmente transmitido ao sujeito, pois este caminho implicará um “verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo” (VYGOTSKY, 1987, p. 72, *apud* REGO, 2013, p. 78). Nessa perspectiva, é necessária a valorização dos conhecimentos prévios dos sujeitos para que estes possam participar ativamente dos processos de ensino e aprendizagem, os quais devem ser pautados na dialogicidade e na socialização dos diferentes saberes presentes no contexto escolar.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

1.3.3. Pontos de divergências e convergências entre as concepções educacionais de Vygotsky e Piaget

Uma das mais relevantes divergências encontradas entre a Psicologia Genética de Piaget e a sócio-histórica de Vygotsky é que para Piaget *apud* Midlej (2011), no indivíduo o desenvolvimento precede a aprendizagem a qual acontece através de estágios, sendo considerada essa uma perspectiva construtivista. No entanto, segundo Vygotsky *apud* Midlej (2011), a aprendizagem impulsiona os processos de desenvolvimento do indivíduo, por meio de interações e mediações com outros indivíduos, utilizando-se da linguagem.

A autora explica que Vygotsky, ao contrário de Piaget, assegura que no processo do crescimento cultural da criança, as funções surgem inicialmente no aspecto social e posteriormente no seu aspecto individual e que é através das interações sociais e da mediação com outros sujeitos que os sentidos serão construídos. Para Vygotsky, o ambiente social possibilita a mediação do crescimento do homem para além da sua idade cronológica, é o que estabelecemos chamar de socioconstrutivismo. Logo, nessa perspectiva social e histórica, a escola tem um papel relevante, pois o aluno necessita do professor e todos os outros sujeitos envolvidos no processo para que ele possa atuar no seu ambiente sociocultural de maneira sistemática. Vale ressaltar, que em um contexto em que o diálogo prevalece resultando nas interações entre os sujeitos, o aluno poderá apropriar-se da sua capacidade de atuar, proporcionando maior sofisticação no que se refere ao desenvolvimento dos seus aspectos psicológicos. Desse modo, constata-se que a apropriação da linguagem por parte do sujeito é primordial para que suas funções sejam desenvolvidas.

Conforme a autora, Piaget é contrário à ideia de que a linguagem seja responsável pelo ato de pensar, enfatizando que é na ação referente ao agir da criança que se encontra a causa das estruturas simbólicas e cognitivas. Para ele o indivíduo é cognitivo, pois o conhecimento acontece em um espaço em que são estabelecidas interações entre este indivíduo e um objeto. Já para Vygotsky (2008), o indivíduo é social, é formado na história e na cultura de uma determinada sociedade. Nesse sentido, a diferença entre essas duas teorias está presente no processamento da linguagem. Dessa forma, Piaget (1993) destaca a interação do indivíduo com os objetos e Vygotsky (2008) destaca a interação social deste indivíduo. Com isso, para a Epistemologia Genética de

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Piaget, os aspectos sociais e culturais não têm a importância e relevância que Vygotsky lhes atribuiu.

Com base nessa premissa levantada, percebe-se que os pressupostos piagetianos e vygotskianos abordados demandam novos vieses para a prática pedagógica, ressaltando-se alguns pontos em comum, sobretudo no que se refere ao aluno não estar sob o controle rigoroso e absoluto do professor, sendo ele dinâmico, ativo, participativo e interativo durante o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

1.4. O professor alfabetizador como dinamizador do processo de construção e reconstrução do conhecimento

De acordo com Aranha (2006), é possível construir-se uma prática pedagógica que rompa com os paradigmas estabelecidos e disseminados pelo senso comum, a qual possibilitará que o professor seja mediador dos conhecimentos por meio da participação ativa e efetiva do aluno, levando-o à construção dos diversos e múltiplos saberes.

Neste sentido, a visão de realidade imutável imposta pela ideologia nos leva a questionar a ideologia difundida e consolidada pelo senso comum, uma ideologia que oculta os fatos e como diz Freire (2011), torna os sujeitos míopes e surdos, distorcendo a percepção dos acontecimentos e anestesiando suas mentes. E é justamente o conhecimento nascido de um processo reflexivo que possibilita ao homem transcender a realidade por meio de sua ação.

Dessa maneira, a educação deve contribuir para a ruptura das formas de alienação que estão contra o homem, pois como o autor afirma, este tem uma vocação ontológica que é o de ser mais, saindo da posição de escravo, já que a ideologia no sentido pejorativo tem o poder de aprisionar, para a situação de cidadão, reconhecendo claramente não só seus deveres, mas sobretudo seus direitos, posto que a consciência crítica, nascida de um processo reflexivo é capaz de mobilizar esforços, aceitar o novo e oportunizar a construção do conhecimento.

Ao discorrer sobre essa questão, Luckesi e Passos (2004) sinalizam que é preciso que se resgate consciente e criticamente o conceito de conhecimento a partir do seu significado e da sua

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

apropriação, posto que o ato de conhecer perpassa pela desestabilização do aluno, no que se refere à apropriação e acomodação de novos saberes e pelo empenho do professor em superar os desafios do cotidiano educativo ao utilizar metodologias e recursos diversificados, os quais possibilitam a apresentação e explanação dos conhecimentos que ainda se encontram ocultos para o aluno.

Para Guedin (2012), é necessário que o conhecimento demande, além da construção social, o resgate do ser humano no espaço no qual ele está inserido, possibilitando indubitavelmente o rompimento com a concepção empirista, oriunda da visão de ensino positivista e pautada na modelização e na padronização dos sujeitos. Portanto, ao se construir o conhecimento de um objeto não é apenas esse objeto que se torna conhecido, mas primordialmente o próprio sujeito, ou seja, o conhecimento de algo é também um autoconhecimento.

Com base no exposto, Morin (2008) destaca que a missão do ensino não é transmitir o simples saber, mas transmitir uma cultura que possibilite o entendimento da situação do sujeito no mundo, suscitando contextos permeados por discussões e reflexões. No entanto, o autor chama atenção evidenciando que o ensino que é reproduzido no espaço escolar leva a inteligência do sujeito a se habituar a separar o conhecimento, demandando um saber fragmentado que reduz o entendimento e a reflexão, não permitindo que o sujeito perceba o contexto em evidência, gerando ignorância e cegueira. Nessa perspectiva, o sistema de ensino está contribuindo para desagregar e não integrar os sujeitos que dele participam.

Segundo o autor supramencionado, quando o ensino disseminado no espaço escolar dar ênfase à segregação em vez da ligação, ele fortalece uma *cabeça cheia*, partindo do princípio de que os saberes são completamente amontoados. Contrapondo a essa concepção, a *cabeça bem-feita* é aquela que tem capacidade para organizar, traduzir, reconstruir e dar significados aos diferentes conhecimentos. Nessa perspectiva, é fundamental que os professores alfabetizadores articulem e colaborem para a construção de uma *cabeça bem-feita*, a qual possa adaptar-se às frequentes e variadas mudanças do cotidiano, percebendo que o conhecimento é inacabado e que neste deve ter lugar para o imprevisível, para os questionamentos e para a construção e reconstrução dos diversos saberes vislumbrados pelos alunos.

É imperativo ressaltar que Santos apresenta o paradigma emergente que denominou “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (2010, p. 60), o qual enfatiza que

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

o paradigma que surgirá da sociedade não deverá ser visto somente como um paradigma científico, mas também como um paradigma social, posto que uma revolução científica dá-se em uma sociedade que foi modificada pela ciência. Para justificar o paradigma proposto, o autor apresenta um conjunto de teses sobre o conhecimento:

“Todo conhecimento científico-natural é científico-social” – para Santos a “distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade” (2010, p. 61), pois quando essas duas ciências estabelecem uma proximidade e uma conexão, inegavelmente elas ficam próximas dos sujeitos e dos seus espaços de pertencimento. Para o autor, esta tese apresenta um conhecimento não dualista, o qual possibilita a superação das mais variadas dicotomias perpassando pela revalorização dos estudos humanísticos, entretanto, isso só acontecerá se as humanidades forem efetivamente modificadas. Assim sendo, esse princípio põe o sujeito no centro do conhecimento, contrapondo-se às humanidades tradicionais. No entanto, a concepção dicotômica e dualista de perceber o conhecimento ainda permeia diversos processos formativos de professores alfabetizadores, tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à continuada.

“Todo conhecimento é local e total” – de acordo com Santos, o conhecimento “tem como horizonte a totalidade universal [...] ou a totalidade indivisa [...]” (2010, p. 76). O conhecimento constrói-se por meio de diversos temas que em determinados momentos são efetivados pelos diferentes grupos sociais como projetos de vida locais. Conforme o autor, a fragmentação pós-moderna não é caracterizada como disciplinar, mas temática, sendo que os temas são apresentados como galerias pelas quais os conhecimentos avançam para se encontrarem, e esse avanço ocorre conforme o objeto do conhecimento se amplia. O conhecimento pós-moderno local indubitavelmente é total, posto que refaz os projetos cognitivos locais, transformando-os “em pensamento total ilustrado” (2010, p. 77). Nesta tese, os conceitos e teorias locais são incentivados a emigrarem para diversos locais cognitivos a fim de serem usados em outros contextos, diferentes dos que lhes originaram.

Sendo assim, o autor chama atenção afirmando que:

O conhecimento pós-moderno, sendo total não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade [...] da ação humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica [...] (SANTOS, 2010, p. 77).

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Dessa forma, o conhecimento está pautado na transdisciplinaridade, sendo necessário conciliar as diversas áreas das ciências a partir da sua construção e reconstrução nos diferentes espaços educativos, assim como também nos processos de formação de professores alfabetizadores.

“Todo conhecimento é autoconhecimento” – Nesta tese, o autor destaca que “o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico é autoconhecimento” (SANTOS, 2010, p. 83). Logo, as trajetórias de vida pessoal e coletiva, os conhecimentos prévios acumulados ao longo dos tempos, as culturas diversificadas, os valores e as crenças que compõem o conhecimento e o saber de cada sujeito, deverão uni-lo ao seu objeto de estudo.

“Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” – de acordo com Santos (2010, p. 88), a ciência pós-moderna dialoga com várias formas de conhecimento, sendo que “a mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático” o qual orienta as ações do dia-a-dia dando significado à vida dos sujeitos. Conforme o autor, a ciência pós-moderna recupera o senso comum percebendo que este enriquece as relações do sujeito com o mundo, posto que apresenta uma visão libertadora a qual poderá ser dimensionada por meio da dialogicidade com o conhecimento científico. Nesse sentido, o senso comum tem um caráter conservador e legitima prepotências, mas sua interação com o conhecimento científico faz surgir uma nova racionalidade a qual é constituída de racionalidades. Nesta tese, o autor afirma que o conhecimento científico só se consolida a partir do momento que se converte em senso comum. Diante disso, esse novo paradigma revela e permeia a nova ordem social, entretanto, a incerteza e a insegurança compõem esse contexto atual.

À luz dessa considerações a respeito do conhecimento, Aranha (2006) sinaliza que as teorias construtivistas são opostas a concepção empirista e para os defensores dessas teorias conhecer está associado a uma abordagem interacionista ou construtivista de conhecimento, o qual se constrói e se transforma por meio da dialogicidade entre o sujeito e o objeto.

Segundo Jófili (2002), um ensino crítico construtivista deve levar em conta alguns aspectos, a saber: a escolha e o planejamento de estratégias e metodologias de ensino que possibilitem ao aluno uma aprendizagem significativa; a aprendizagem implica apropriação, sistematização e reestruturação de novas concepções, bem como análises críticas dos contextos em que o aluno está

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

inserido; o professor como mediador do processo deve ter como bússolas a empatia, a sensibilidade, a flexibilidade e a disponibilidade. O ensino crítico construtivista refere-se às construções das concepções do aluno de forma contextualizada, sendo associado a uma atitude respeitosa, implicando: receptividade para compreender a maneira que o aluno consolida e verbaliza seus conhecimentos a partir da sua subjetividade; valorizar as informações que ele traz do seu meio social; enfatizar que para conhecer é necessário que o aluno seja um indivíduo questionador e participativo, o qual transformará sempre o que aprende; orientar e conduzir as atividades através de uma abordagem democrática e ética.

A autora explica que é imprescindível que o professor perceba quais são os conhecimentos prévios dos alunos que destoam dos conhecimentos científicos, a fim de que possa elaborar caminhos e metas para reconstruir e ressignificar esses conhecimentos, que devem ser envoltos de criticidade, para possibilitar ao aluno autonomia, independência e liberdade. Destaca também diferentes posturas do professor que precisam ser inseridas nesse contexto, como ter conhecimento dos acontecimentos diversos na sociedade em geral e no mundo globalizado mostrando as formas de opressão e dominação que são desenvolvidas no espaço escolar e possibilitar uma aprendizagem de construção coletiva.

É relevante referir que para Luckesi “o ideal seria que educador e educando, conjuntamente, conseguissem, atuando praticamente *no* e *com* o mundo e meditando sobre essa prática, desenvolver tanto conhecimentos sobre a realidade como atitudes críticas frente à mesma” (2011, p. 29). Assim sendo, percebe-se que tanto o professor alfabetizador como o aluno precisam praticar e teorizar efetivamente sobre as diversificadas e complexas questões presentes no cotidiano educativo, viabilizando o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem e certamente de comportamentos autônomos e libertadores.

Ao discorrer sobre esse assunto, é necessário perceber o processo ensino e aprendizagem partindo-se da premissa de que o conhecimento não é acabado, definitivo, absoluto, mas uma dinâmica que está em constante movimento, possibilitando a construção de aprendizagens significativas, pautadas na reflexão, na criticidade e na subjetividade, sendo que esta encontra-se inserida nos contextos educativos. De acordo com Souza (2003), a subjetividade está vinculada à história, pois o sujeito representa a cultura à qual pertence, assim como suas próprias experiências

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

de vida. Dessa forma, se faz necessário que o conhecimento do sujeito a respeito de si mesmo e do mundo se modifique e se renove, para que ele possa demandar capacidades subjetivas a fim de contestar suas verdades. Entretanto, em alguns espaços educativos ainda existem relações determinadas pela hierarquia, pelas desqualificações dos sujeitos, por concepções prontas para darem respostas aos problemas presentes na escola e por metodologias e abordagens teóricas embasadas em padrões preestabelecidos. Todas essas questões referem-se às subjetividades estabelecidas através de um discurso rígido e autoritário, ainda impregnado no contexto escolar.

Baseado no exposto, para Lorieri (2008), a subjetividade é algo construído e elaborado através das influências do meio em que se vive, ou seja, é consolidada por meio das inter-relações em que os sujeitos se envolvem, de inclusões e exclusões, implicando uma construção por parte de cada sujeito, a qual é portadora de acertos e de enganos. E completa:

O conhecimento, sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco de erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão de mundo e de seus princípios de conhecimento (MORIN, 2000, p. 20, *apud* LORIERI, 2008, p. 83).

Dessa maneira, é a partir da lucidez que o sujeito tem desta construção/reconstrução do conhecimento que ele fará suas escolhas referentes ao que incluir e ao que excluir no espaço/moradia da subjetividade. Portanto, cabe à escola possibilitar o desenvolvimento de um espírito crítico e coerente nos alunos para que estes possam participar efetivamente do processo de construção do saber.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA TAPIRI

2.1. Alfabetização e a teoria da psicogênese da língua escrita: o aprendizado da escrita alfabética como um sistema notacional

Recorrendo a Ferreira e Teberosky (1999), elas afirmam que de acordo com uma perspectiva pedagógica o problema da aprendizagem da leitura e da escrita, para alguns alfabetizadores, ainda é concedido tanto ao êxito como ao fracasso do percurso da alfabetização a uma questão de métodos de ensino. Desse modo, os alfabetizadores se propõem a buscar o melhor ou o mais eficaz método para alfabetizar os alunos e essa busca é pautada em dois tipos de métodos que foram extremamente disseminados nos espaços escolares: o sintético e o analítico.

Para as autoras, referindo-se ao método sintético (soletração, silabação e fônico), o qual parte dos elementos menores que a palavra como a sílaba, a letra ou os fonemas, a aprendizagem da leitura e da escrita é percebida como uma atividade mecanizada e automática, sendo necessário que no início do processo da alfabetização o aluno adquira a técnica, isto é, desenvolva as habilidades de codificação e decodificação para conseguir compreender o texto proposto pelo alfabetizador. A leitura nessa percepção implica a somatória de elementos menores para poder se compreender o todo, sendo que o espaço que o aluno está inserido, bem como seu desenvolvimento intelectual não é levado em consideração no processo da alfabetização. Este método é sustentado pela teoria associacionista, na qual a aprendizagem da língua escrita é conduzida de forma tradicional, sendo que o alfabetizador não oportuniza a motivação nem o incentivo na sala de aula, com isso, não despertando a curiosidade e nem a criatividade dos alunos. Nessa concepção de alfabetização dar-se destaque à decifração das palavras.

Nessa perspectiva, as autoras explicitam que quando o alfabetizador enfatiza as discriminações auditivas e visuais durante o percurso da alfabetização, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é estritamente percebido como uma associação entre respostas sonoras e

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

estímulos gráficos. Assim, esse método divide “a aprendizagem em dois momentos descontínuos: quando não se sabe ler, inicialmente é necessário passar por uma etapa mecânica; quando já se sabe ler, chega-se a compreender” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 22). Dessa forma percebe-se que suas proposições teóricas conduzem ao mais primitivo mecanicismo e suas aplicações práticas costumam ultrapassá-lo.

No que diz respeito ao método analítico ou global, que parte da palavra ou de unidades maiores, a leitura é um ato “global” e “ideovisual”. E conforme Carvalho (2010), a sustentação teórica desse método é a psicologia da Gestalt ou psicologia da forma, a qual afirma que a criança tem uma visão sincrética ou global da realidade, isto é, ela tende a perceber o todo antes mesmo de captar os detalhes.

Diante disso, Claparède e Decroly, *apud* Carvalho (2010), apoiaram-se na psicologia da forma para defender as inovações dessa prática pedagógica. Sugeriram ensinar a ler com textos naturais, frases ligadas ao universo do aluno ou palavras que fossem significativas para ele, destacando a importância do entendimento do significado desde o processo inicial da alfabetização e não a capacidade do aluno decodificar ou de verbalizar o texto em voz alta. Defendiam que os métodos tradicionais de soletração e silabação contrariavam a função de globalização, a qual é característica da mente da criança.

De acordo com a autora, as ideias desses educadores referidos originaram uma imensa variedade de métodos globais que foram experimentados em diferentes países, apresentando resultados heterogêneos. A aplicação desses métodos exigiu dos alfabetizadores uma transformação radical, visto que, ao contrário dos métodos sintéticos o percurso da alfabetização deveria se iniciar por unidades amplas, como histórias ou frases, para se chegar ao nível de letras e sons, entretanto, o alfabetizador não poderia desconsiderar o texto original e seu significado.

Nesse sentido, nos anos de 1950 e 1960 a polêmica entre esses dois tipos de métodos deu origem a uma extensa literatura, a qual ficou conhecida como a “querela dos métodos”.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), os desacordos entre esses dois métodos conduzem principalmente ao tipo de estratégia perceptiva em jogo, sendo que ela é auditiva para uns e visual para outros. Os dois métodos se sustentam em percepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito que aprende e em diferentes teorias da aprendizagem. A ênfase que esses métodos dão às

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

habilidades perceptivas do aluno deixam de lado aspectos importantes para a aprendizagem como a competência linguística, posto que o aluno é falante da língua materna, e as capacidades cognitivas desse aluno que aprende.

Recorrendo a Coutinho (2005), ela afirma que a percepção tradicional da alfabetização privilegiava o domínio da técnica de escrever, independente do conteúdo apresentado pelo alfabetizador. Os alunos copiavam escritos que não tinham nenhum sentido e nem significado para eles, os quais eram expostos nas cartilhas e nos textos artificiais elaborados unicamente com o propósito de ensinar a ler e escrever, pois o alfabetizador acreditava que para essa ação se efetivar era necessário que o aluno memorizasse e decorasse os sons, as sílabas e as letras. Todas as produções desenvolvidas pelos alunos eram controladas pelo alfabetizador, visto que não podiam construir livremente, sendo que “para escrever qualquer palavra, era preciso que primeiro as crianças conhecessem as letras e as famílias silábicas necessárias para escrevê-las” (COUTINHO, 2005, p. 48). Outrossim, as escritas espontâneas dos alunos não eram autorizadas porque eles deveriam escrever com o intuito de acertar todas as palavras, mas sem nenhuma possibilidade de reflexão sobre a escrita alfabética e todas as produções eram corrigidas “ao pé da letra” pelo alfabetizador.

Do ponto de vista da autora supramencionada, o conhecimento empírico ou as concepções tradicionais da alfabetização no Brasil, prevaleceu e continua prevalecendo em muitos espaços escolares visto que o trabalho de alguns alfabetizadores, mesmo nos dias atuais, ainda é pautado nas antigas cartilhas “milagrosas” do tempo do ba-be-bi-bo-bu. A teoria empirista do conhecimento teve o total domínio no que se refere à alfabetização, sendo que o lançamento do livro “Psicogênese da língua escrita” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), foi um fato que revolucionou a área em questão, até então impregnada pela tal teoria. Os alunos, à luz dessa teoria, quando chegam à escola são todos iguais, homogêneos e ignorantes no que diz respeito à escrita, sendo que o alfabetizador só precisaria “ensinar quais letras correspondem a quais segmentos sonoros para que eles compreendessem o modo de funcionamento do sistema alfabético” (COUTINHO, 2005, p. 49-50).

Sobre esse aspecto, Ferreiro e Teberosky (1999) indicam que no ano de 1962 começaram a surgir transformações extremamente importantes com relação à compreensão dos processos de aquisição da linguagem oral no aluno, até então dominados pelas concepções condutivistas, nas quais a maioria dos estudos a respeito da linguagem infantil ocupava-se do léxico, ou seja, da

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

quantidade e da variedade de palavras utilizadas pelo aluno. Neste período, a psicolinguística contemporânea passa a ser um fator importante para o processo da aprendizagem da leitura e da escrita, demandando contribuições fundamentais para a área, visto que os modelos tradicionais associacionistas de alfabetização trabalhavam com a imitação e com a tendência de reforçar seletivamente as emissões vocálicas do aluno.

Dessa maneira, as autoras têm uma visão a respeito do processo de alfabetização radicalmente diferente das concepções associacionistas, pois elas não concebem o aluno como alguém que espera de maneira passiva o reforço externo de uma resposta elaborada, mas como alguém que busca de forma ativa entender a natureza da linguagem que se fala no seu meio, logo, ele “formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática [...]” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 24). Nesse sentido, no lugar de um aluno que recebe aos poucos uma linguagem completamente construída por outros, surge um aluno que a reconstrói por si mesmo.

As autoras evidenciam a necessidade de se considerar na aprendizagem da leitura e da escrita a importância, a relevância e a pertinência da teoria de Piaget para que se possam entender tais processos, pois ao se examinar a literatura disponível a respeito da aprendizagem da língua escrita, normalmente são encontrados trabalhos dedicados à divulgação de uma metodologia específica, sendo esta sempre apresentada como a melhor para solucionar todos os problemas apresentados pelo aluno, ou são localizados trabalhos acadêmicos que somente definem as capacidades ou as condições necessárias, chamadas de maturidade para a lectoescrita, presentes neste tipo de aprendizagem.

Conforme as autoras, nessa literatura referida não é possível encontrar o próprio sujeito da aprendizagem, ou seja:

O sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir [...] aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Nesse sentido, é válido afirmar que o sujeito cognoscente apresentado por Piaget está presente na aprendizagem da língua escrita, posto que a partir do momento que o aluno interage, se

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

comunica e dialoga com o objeto do conhecimento, ele procura indubitavelmente respostas e soluções para o que a escrita está representando.

Segundo as autoras, por diversas vezes elas são interpeladas a respeito da teoria piagetiana da lectoescrita, posto que efetivamente Piaget não efetuou investigações e nem reflexões sistemáticas a respeito do tema, entretanto, suas ideias são concebidas como uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento e não uma teoria particular sobre um domínio particular, mas um referencial teórico muito mais amplo, possibilitando a compreensão de qualquer processo de construção e reconstrução do conhecimento. Sendo assim, por meio da teoria piagetiana é possível introduzir e apresentar a escrita enquanto objeto de conhecimento e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente, o qual é ativo, dinâmico e participativo.

Ante o exposto, as autoras afirmam que a aquisição de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito, mas sendo interessante notar que o ponto de partida de toda e qualquer aprendizagem é o próprio sujeito que aprende, de acordo com seus esquemas de assimilação e não com os conteúdos e as temáticas que serão apresentadas pelo alfabetizador.

Com base nessa premissa levantada, as autoras criaram uma teoria que demandou uma mudança conceitual significativa sobre a alfabetização no Brasil a partir da década de 1980, um novo conceito de alfabetização contrapôs-se aos exercícios de memorização das famílias silábicas difundidos e vivenciados intensamente nos contextos educativos. Esta pesquisa demonstra como o aluno vai construindo a aprendizagem da leitura e da escrita e, por isso, é imprescindível também ao alfabetizador, para que ele possa repensar o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita. Desse modo, considerando o conceito de alfabetização a partir do ser que aprende, as autoras sinalizam que é necessário desconsiderar a valorização extrema dos aspectos perceptivos motores relacionados à prontidão e apontam a necessidade do alfabetizador reorganizar e reestruturar as intervenções didáticas para agir efetivamente no processo de aprendizagem da escrita e da leitura.

Apresentada normalmente sob o rótulo de “construtivismo”, Moraes (2012) enfatiza que essa teoria vem sendo disseminada na formação inicial e continuada dos professores, assim como está contemplada na fundamentação teórica de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC). A teoria foi denominada de “psicogênese da língua escrita”, a qual trouxe inúmeras contribuições à educação brasileira, bem como desafios e lacunas, ao suplantando os métodos tradicionais de alfabetização.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Dessa forma, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) defendem uma concepção em que é possível desvincular o trabalho centrado no professor ou no método, para o sujeito que aprende, que interage, que vivencia e que descobre, e sua relação com o objeto de conhecimento. Isso levaria a crer que em um marco piagetiano os estímulos não atuam diretamente, mas são modificados pelos esquemas de assimilação do sujeito o qual vai interpretando o objeto.

Para Ferreiro (2010), as investigações apresentadas por ela pretendem corroborar para fomentar reflexões sobre intervenções na ação alfabetizadora a partir dos dados trazidos nas pesquisas realizadas sobre a psicogênese da escrita na criança. Estas pesquisas demonstram que o processo de alfabetização não perpassa pelo ato mecanizado de desenvolver a escrita do ponto de vista do sujeito que aprende, posto que este é um sujeito cognoscente que pensa, raciocina e constrói procurando entender a escrita, que é um objeto social complexo, e a forma que ela é articulada nos diferentes grupos sociais.

Conforme Ferreiro (1987), antes mesmo da escrita surgir como uma atividade escolar imprescindível para a organização da sociedade e antes que o aluno inicie seu processo na alfabetização, ela já existe em uma ampla e complexa rede de relações sociais e tem uma origem extraescolar, sendo que o início de sua estruturação, enquanto objeto do conhecimento, antecede as práticas e vivências desenvolvidas nos espaços educativos. A escrita evolui efetivamente no aluno por meios de organização e estruturação que a própria escola desconhece, pois esta herdou “do tempo da formação dos escrivães, o cuidado pela reprodução fiel. Porque não sabendo como tratar as escritas que se desviam da norma esperada, ignora-as ou reprime-as” (FERREIRO, 1987, p. 102).

A escrita poderá surgir a partir de duas maneiras completamente distintas e de acordo como será apresentada as consequências pedagógicas mudam radicalmente, sendo que poderá “ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (FERREIRO, 2010, p. 14). A diferença primordial entre as duas formas de escrita é que referindo-se à codificação, tanto os elementos como as relações já estão preestabelecidas anteriormente, e o novo código só irá “encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações” (FERREIRO, 2010, p. 16), apresentando como ação principal a discriminação perceptiva voltada para as modalidades visual e auditiva. E no que diz respeito à construção de uma representação da linguagem, nem os elementos, nem as relações são preestabelecidas de antemão. Desse maneira, se a escrita é apresentada ao sujeito como um código

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

de transcrição, a aprendizagem perpassa pela aquisição estrita de uma técnica, todavia, se a escrita é gerada como um sistema de representação da linguagem, a aprendizagem implicará descobertas inéditas e apropriação de um novo objeto do conhecimento, isto é, o aluno vivenciará uma aprendizagem conceitual.

De acordo com Morais (2012), conceber o processo de alfabetização a partir desse novo paradigma teórico implica perceber que o alfabeto é um sistema de escrita alfabética (SEA), sendo a escrita alfabética compreendida como um sistema notacional e não um mero código. O autor enfatiza que segundo a concepção tradicional da educação o aluno aprende a partir da repetição e da memorização, visto que:

Decorando a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas), os aprendizes viriam a ser capazes de “decodificar” ou “codificar” palavras [...] frases e textos, teríamos apenas uma questão de treino, de prática repetitiva e acúmulo (das formas gráficas e dos seus respectivos sons) [...] por trás dessa visão associacionista/empirista, a escrita alfabética é reduzida a um código. Passa-se a usar, de forma banalizada, certa “metáfora do código” (MORAIS, 2012, p. 46-47).

Assim sendo, é possível perceber que a “metáfora do código” não consegue descrever, nem esclarecer e nem explicitar devidamente o processo pelo qual o aluno percorre, durante o período em que se encontra como aprendiz da escrita alfabética.

E nessa perspectiva, Morais (2005) afirma que ao se conceber a escrita alfabética como um sistema notacional passa-se a perceber que as habilidades relacionadas à memória e à coordenação motora, essenciais ao ato físico de notar, isto é, fazer o registro de palavras com as letras em quaisquer suportes disponíveis ao aluno na sala de aula, “estão subordinadas à compreensão, ou seja, às representações mentais que o indivíduo elabora sobre as propriedades do sistema” (MORAIS, 2005, p. 44).

Morais e Albuquerque (2010) enfatizam que para o aluno entender que a escrita alfabética nota no papel os sons das partes orais das palavras a partir de segmentos sonoros menores que as sílabas, que são as letras, ele necessita “desenvolver suas habilidades de análise fonológica” (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2010, p. 71). Todavia, para entender como funciona o SEA é necessário que o aluno olhe para o interior dos textos escritos analisando minuciosamente as palavras, tendo em vista que muitas investigações realizadas com alunos que falam diferentes línguas demonstram que a aprendizagem da escrita alfabética e o desenvolvimento de habilidades

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

de análise fonológica devem está concatenadas. Assim sendo, ao invés de esperar que os alunos desenvolvam sozinhos estas habilidades, é preciso que a escola, desde a educação infantil, possibilite reflexões diversas sobre a escrita das palavras nos espaços educativos, permitindo que esses alunos tenham respostas para as questões que envolvem o objeto de conhecimento que é o SEA.

Corroborando com esta percepção, Coutinho (2005) afirma que a oportunidade do aluno ter essa vivência e o ritmo com que a desenvolverá, dependerá da forma que ele tem contato com a língua escrita, tanto nos espaços educativos como no meio em que está inserido, bem como das suas interações em situações em que a língua escrita é utilizada socialmente.

Do ponto de vista de Ferreira, *apud* Moraes (2012), os alunos necessitam entender os aspectos conceituais e os convencionais do sistema alfabético. Os aspectos conceituais referem-se ao processo de representação simbólica ou notação, já os aspectos convencionais dizem respeito às convenções que podem ser modificadas por meio de acordos sociais estabelecidos em uma determinada organização social sem que a estruturação do sistema seja modificada. É interessante notar que esses aspectos do sistema alfabético são responsáveis pela construção de um conjunto de propriedades inerentes a ele, as quais o aluno precisa construir para entender e interiorizar suas regras, suas convenções e seu funcionamento. O autor chama a atenção ressaltando que o aluno não tem que desvendar sozinho as propriedades do SEA, o alfabetizador precisa mediar as atividades propostas, entretanto, é necessário que se perceba qual propriedade cada aluno necessita consolidar ou solidificar de acordo com o nível, o ritmo e o momento de aprendizagem de cada um. Sendo que esse processo não acontece pela transmissão mecânica e automática de informações fornecidas pelo alfabetizador, e a teoria da psicogênese mostra que a apropriação do SEA não se dá de uma hora para outra, mas por meio de “um percurso evolutivo, de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à “hipótese alfabética” (MORAIS, 2012, p. 52).

Ferreiro (2013) evidencia que para se entender o processo de apropriação do SEA é preciso rejeitar a visão da escrita como técnica ou “código de transcrição” e despir-se de quaisquer ideias instrumentais. Logo, é imprescindível que o alfabetizador tenha uma percepção profunda e ampla sobre a escrita para que ele possa entender o percurso da alfabetização, bem como o que o aluno está querendo dizer a partir de uma construção evolutiva da escrita. Da mesma maneira que a

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

história da escrita não se reduz a um caminho conduzido pela simplicidade da transcrição dos textos orais, os processos de apropriação da escrita construídos pelos alunos também não podem ser identificados “como uma progressão do simples (fonemas ou sílabas) ao complexo (orações ou textos), do concreto (o desenho) ao abstrato (as letras)” (FERREIRO, 2013, p. 30). Diante disso, deve-se valorizar a inteligência de cada aluno e isso implica não os perceber como sujeitos ignorantes ou tábulas rasas, pois apresentam questões e hipóteses legítimas, autênticas e reais ao pensarem sobre o processo da escrita.

E sobre este aspecto, mesmo nos dias atuais, a escrita ainda é utilizada de forma banalizada, distorcida e descontextualizada nos diversos espaços educativos os quais a transformam em um simples instrumento de codificação. Nesse sentido, alfabetizar nos tempos contemporâneos exige do alfabetizador reflexões epistemológicas, urgência e prioridade, no entanto, é necessário perceber que o aluno que está iniciando o processo da alfabetização, e que é sujeito da aprendizagem, também é um ser cognoscente, ativo e criativo. Assim, a ação educativa deverá sempre considerá-lo como um sujeito inteligente a fim de que suas reflexões sobre o SEA não sejam inibidas e nem interrompidas.

Conforme Morais (2012), a teoria da psicogênese confirma que a interiorização das normas e convenções do SEA, por parte do aluno, não acontece por acumulação mecânica dos conhecimentos prontos que são transmitidos diariamente pela escola. O percurso evolutivo que a teoria defende parte do princípio de que para o aluno dominar o SEA urge a necessidade dele entender os princípios do alfabeto como sistema notacional. Ferreiro *apud* Morais (2012) explicita que para o aluno compreender e fazer uso deste alfabeto como os sujeitos já alfabetizados fazem, ele necessita encontrar respostas para questões acerca do que as letras do alfabeto representam, ou notam, ou substituem, e como é que essas letras constroem representações ou notações, isto é, como é que as letras funcionam para construir as representações. Todavia, a resposta para cada uma dessas inquietações vai depender do nível conceitual de aprendizagem, da etapa ou do estágio em que o aluno se encontra durante o processo de alfabetização.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), ao se conceber o conceito de alfabetização a partir do aluno que aprende, abandona-se a supervalorização dos aspectos perceptivo-motores concatenados à prontidão, os quais demandam atividades de cobrir pontilhados de letras e de discriminação visual e auditiva. E esses aspectos são importantes para que o aluno construa o traçado correto das letras,

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

assim como para que ele compreenda as variações no que diz respeito à forma e ao som, as quais são fundamentais para diferenciar uma letra e um fonema, todavia, as autoras propõem que o alfabetizador redimensione as intervenções didáticas utilizadas diariamente e atue de forma concreta e real no percurso da aprendizagem da lectoescrita.

É interessante notar Ferreira e Teberosky, *apud* Azenha, explicitando que:

Além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia [...] insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular [...] (1984, p. 11, *apud* AZENHA, 1997, p. 17).

Isso leva a crer que o SEA tem um caráter simbólico, aspecto esse que algumas escolas contemporâneas que atuam com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda tendem a ignorar, por meio de suas práticas pedagógicas mecânicas e diretivistas. As investigações desenvolvidas sobre a escrita preconizaram a necessidade de um aprofundamento epistemológico específico, corroborando uma nova significação para a temática em questão.

Conforme o exposto, as autoras afirmam que para haver uma compreensão, por parte do alfabetizador, da teoria da psicogênese é preciso que haja o reconhecimento dos princípios básicos que lhes fundamentam, posto que estes estabelecem a solidificação de um novo paradigma a respeito do processo de alfabetização. Estes princípios designam:

“Não identificar leitura com decifrado” – as autoras enfatizam que, tanto a psicologia como a pedagogia ainda continuam concebendo o processo da aprendizagem da leitura como um mecanismo de correspondência entre partes faladas e partes escritas. Entretanto, a teoria afirma que ler não significa decodificar as grafias em sons, logo, a leitura não poderá ser minimizada a algo decifrado.

“Não identificar escrita com cópia de um modelo” – as autoras assinalam que muito além do aspecto perceptivo-motor, escrever é uma tarefa de ordem conceitual e mesmo que seja necessária a presença de modelos, a escrita não deverá ser uma cópia passiva, mas uma interpretação ativa e criativa dos modelos do mundo adulto. Quando um aluno começa a escrever, ele constrói traços visíveis sobre o papel ou outras superfícies quaisquer, colocando em evidência suas hipóteses/respostas/ideias a respeito do significado da representação gráfica apresentada em um determinado momento do percurso da sua aprendizagem evolutiva da escrita.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

“Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia” – para as autoras, os progressos na conceitualização não deverão ficar restritos à exatidão da cópia, posto que a aquisição da escrita é produto de uma construção ativa, a qual supõe etapas de estruturação do conhecimento, isto é, o percurso evolutivo da elaboração de hipóteses de escrita do aluno.

Com base nessa premissa, Ferreiro (2013) destaca que o debate teórico a respeito da escrita nunca esteve presente nas investigações de Piaget, entretanto, as contribuições das pesquisas realizadas por ela e seus colaboradores possibilitam efetivamente a continuidade do imensurável legado deixado por ele por meio do seu projeto epistemológico.

Recorrendo a Piccoli e Camini (2012), elas destacam que o impacto dos estudos surgidos a partir da popularização da pesquisa realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, gerou uma mudança conceitual radical ao disseminar um paradigma cognitivista, conhecido e divulgado em todo o mundo. Esse novo paradigma trouxe inúmeras contribuições à educação brasileira, bem como desafios e lacunas ao superar os métodos tradicionais de alfabetização. E a partir do momento em que a teoria indaga ao aluno, antes da escolarização, o que ele sabe a respeito da escrita, é possível perceber-se outros problemas existentes nas práticas educativas até então ausentes nas discussões, gerando outras oportunidades de intervenções didáticas na ação alfabetizadora.

De acordo com as autoras, referindo-se às práticas preparatórias para a alfabetização, estas também foram muito interpeladas pela psicogênese, posto que os rabiscos e garatujas infantis são consideradas escrita a partir dos postulados dessa teoria. Essa revolução conceitual deslocou de sentido diversas práticas arraigadas há muito tempo nos espaços educativos, as quais percebiam a escrita como sendo cópias de modelos construídos pelos professores e a leitura simplesmente era vista como a “decifração de uma codificação alfabética” (PICCOLI e CAMINI, 2012, p. 28). No entanto, deslocar de sentido não significa dizer que estas práticas foram superadas, revistas, analisadas ou transformadas, pois atualmente ainda é possível encontrar nas escolas um número significativo de alfabetizadores que identificam um aluno como leitor a partir da hora que ele consegue ler globalmente palavras simples, as quais são trabalhadas mecanicamente e descontextualizadas do processo de ensino durante todo o período letivo. É interessante notar que a psicogênese não conseguiu substituir as práticas pedagógicas existentes no Brasil na época da sua “explosão”, todavia, integrou-se às culturas da escola direcionadas à ação alfabetizadora,

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

concorrendo com outras práticas já implementadas e enraizadas, e tendo êxito ou não, nos mais diferentes contextos e cenários da escola brasileira.

As autoras enfatizam que em vários momentos Emília Ferreira afirma que a psicogênese não propôs uma metodologia e nem quis estabelecer práticas pedagógicas possíveis para serem desenvolvidas no contexto da alfabetização, todavia, a pesquisadora questiona os diferentes métodos tradicionais que são utilizados durante a ação alfabetizadora, pois estes inibem a “verdadeira escrita, nessa conjuntura seria a escrita espontânea: aquela que proporciona à criança pensar sobre as regras que constituem o sistema de escrita” (PICCOLI e CAMINI, 2012, p. 29).

As autoras supramencionadas destacam ainda que a profissão docente, concatenada à ampliação do conceito de alfabetização, também encontrou novos desafios frente ao avanço das percepções que tentaram acompanhar todas as complexidades que permeiam a realidade social vigente, pois diante das novas concepções alfabetizadoras, exige-se do alfabetizador um ensino específico para cada nível de aprendizagem dos diferentes alunos presentes na sala de aula. Entretanto, nas escolas da atualidade ainda são desenvolvidas diversas atividades com pouca ou nenhuma conexão temática e/ou contextual, não possibilitando aos alunos a progressão nos níveis de aprendizagem e nem mesmo a percepção do alfabetizador sobre o quanto ele investe ou poderá investir no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos diversos alunos. Logo, é necessário que estes hábitos cotidianos presentes nos espaços educativos sejam revistos, analisados e reorganizados para que possam comungar com as habilidades escritoras e leitoras oriundas dos diversificados grupos sociais.

Diante desse panorama, urge a necessidade dos alfabetizadores ajudarem os alunos “a prestar atenção/analisar/refletir sobre os pedaços sonoros e escritos das palavras” (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2010, p. 73), sendo que essa questão contrapõe-se completamente ao uso dos arraigados métodos fônicos ou dos treinos de produção de fonemas, os quais são distantes dos textos contextualizados com a realidade dos alunos e das práticas efetivas de leitura. Considerar estas peculiaridades implica a não aceitação, por parte do alfabetizador, de um ensino espontaneísta, o qual permite que o aluno sozinho tenha a responsabilidade de superar as dificuldades epistemológicas enfrentadas no percurso evolutivo da escrita.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

2.1.1. O processo de aprendizado da escrita: os níveis conceituais de leitura e de escrita e intervenções didáticas

Ferreiro e Teberosky (1999) em sua pesquisa descrita no livro “Psicogênese da língua escrita”, realizada por meio de várias investigações, comprovaram que todo aluno ao se propor a aprender a leitura e a escrita passa por diversos níveis de conceituação, demonstrando as hipóteses que vão sendo construídas por ele ao longo do processo de aprendizagem na tentativa de compreender como acontece o funcionamento do SEA. Em cada fase/etapa/período/nível ou hipótese o aluno elabora inúmeras tentativas de escrita demonstrando que é capaz de refletir a respeito do objeto conceitual, sendo que as reflexões surgem de diversas situações de envolvimento e interação real com a escrita que circula no meio social em que ele vive. Em cada nível ele vai construindo ideias sobre o que a escrita representa ao interagir com os textos compartilhados nos diferentes grupos.

Nesse sentido, recorrendo a Leal, para se efetivar a aprendizagem da escrita é preciso que o aluno entenda alguns princípios básicos do SEA, a saber:

Compreender que são utilizados símbolos convencionais na escrita, que são as letras; reconhecer as letras, percebendo as invariantes nos traçados; traçar as letras atendendo aos atributos essenciais que as diferenciam; reconhecer a palavra enquanto unidade de significado (consciência da palavra); segmentar palavras em partes (sílabas); perceber que a sílaba é constituída de unidades sonoras menores (fonemas), distinguindo fonemas dentro da sílaba (consciência fonológica); perceber que “cada fonema corresponde uma letra ou mais de uma letra (dígrafos)”;

estabelecer correspondências grafofônicas, percebendo a frequência de uso das vogais nas sílabas; perceber as variações na estrutura das sílabas; perceber que a direção predominante da escrita é horizontal e o sentido é da esquerda para a direita (2010, p. 90).

Estes princípios, que os sujeitos que têm autonomia nas atividades de leitura e escrita dominam, não se apresentam de maneira transparente para o aluno que não foi iniciado nesse processo. Todavia, é o entendimento deles que rege o processo de construção da escrita alfabética, isto é, a compreensão gradativa destes princípios, reconstruídos por meio da interação e socialização com os sujeitos já alfabetizados, estabelece as hipóteses e os conflitos cognitivos que conduzem a aprendizagem do SEA e consequentemente o desenvolvimento efetivo da leitura e da escrita.

Ante o exposto, a essa tentativa do aluno compreender o que a escrita nota, Ferreiro (1999) chamou de níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Referindo-se ao nível pré-silábico, Grossi (1990, v. I) destaca que a correspondência entre sons e letras escritas não aparece no início do processo da alfabetização, posto que nessa fase o aluno não percebe que a escrita tem a ver com a pronúncia das partes de cada palavra. O aluno pensa que escrever é a mesma coisa que desenhar e inicia o percurso construindo garatujas, pseudolettras, rabiscos e sinais gráficos arbitrários para a representação da escrita, visto que ainda não busca as relações entre a escrita e a pauta sonora. A leitura que realiza do escrito é sempre global, com o dedo deslizando por todo o registro escrito. A escrita não é regulada por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros, pois nesse período ele ainda não concebe o que a escrita representa/nota, entretanto, tenta reproduzir traços que lembram a escrita convencional, movimentos com linhas onduladas fazendo referência à letra cursiva ou traços separados para corresponder à letra de imprensa. O aluno acredita também nessa fase que só é possível escrever nomes de objetos, pois para ele a escrita serve para dar nome às coisas que fazem parte do contexto que ele vive.

Coutinho (2005) chama a atenção destacando que nesse nível o aluno tem tendência a acreditar na hipótese de que o tamanho do objeto representado deverá ser considerado na decisão acerca do número de letras a usar, visto que se for solicitado a escrever a palavra “boi”, possivelmente ele escreverá utilizando muitas letras, pois o boi é um animal grande, e na percepção do aluno que está iniciando o processo da alfabetização, essa característica deverá ser grafada. A autora enfatiza que esse fenômeno é chamado de “realismo nominal”.

Conforme o aluno vai avançando nas hipóteses sobre o SEA, ele descobre que coisas diferentes têm nomes diferentes e passa a imprimir diferenças nas grafias das palavras, ou seja, se a escrita tem sempre as mesmas letras, não poderá ser lida. Estabelece também a hipótese quantitativa para a escrita, sendo necessário o número mínimo de três letras para que algo seja representado, além da hipótese qualitativa em que ocorre a variação de letras quanto a sua posição na palavra.

De acordo com a autora, o principal desafio que o alfabetizador enfrentará no nível pré-silábico é ajudar o aluno a compreender que a escrita representa/nota os sons da fala e não os objetos em si com suas características.

Nesse sentido, Leal (2010) destaca algumas sugestões de atividades de reflexão sobre a escrita alfabética para o nível pré-silábico, como:

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

- Atividades de construção de palavras estáveis.
- Atividades que buscam familiarização com as letras.
- Atividades de reflexão com palavras.
- Memorização com atividades de reflexão sobre o nome próprio.

A respeito do nível silábico, Ferreiro e Teberosky (2010) explicitam que nesta fase o aluno faz a primeira vinculação clara entre a escrita e os aspectos formais da fala e passa a conceber a escrita como a representatividade da pauta sonora. Ele dá um salto qualitativo no percurso da aprendizagem passando a escrever uma letra para cada vez que abre a boca para falar, isto é, formula hipóteses de que cada letra vale por uma sílaba, e nas frases, cada palavra pode ser representada por uma letra. O aluno passa a estabelecer a fonetização da escrita, ou seja, tem a ideia de que a escrita representa o som da fala por meio de um estágio silábico de quantidade ou hipótese quantitativa em que utiliza uma letra para representar cada sílaba sem valor sonoro convencional, e pelo estágio silábico de qualidade ou hipótese qualitativa em que utiliza uma letra para representar cada sílaba com valor sonoro convencional. Neste nível a leitura é silabada ou segmentada.

Segundo Grossi (1990, v. II), a possibilidade da existência do conflito que caracteriza a passagem do nível pré-silábico para o nível silábico implica compreensão da estabilidade da escrita das palavras, a percepção pelo aluno de que uma palavra é escrita sempre da mesma forma, com as mesmas letras e em uma mesma ordem. Portanto, o que leva um aluno à estabilidade da escrita é o seu contato com os problemas relacionados a ela “que sejam capazes de ser por ele trabalhados, isto é, que estejam à altura de sua capacidade de compreendê-los e que sejam socioafetivamente ricos de sentido e de valor para ele” (GROSSI, 1990, v. II, p. 29). A autora chama a atenção evidenciando que a prevalência da hipótese silábica sobre a hipótese da quantidade mínima de três letras na palavra, em que o aluno tem dificuldades em escrever palavras monossílabas e dissílabas, indica a culminância deste nível.

Logo, é preciso que o alfabetizador sistematize atividades que auxiliarão o aluno a “refletir que a sílaba não é a menor unidade de uma palavra e que ela é constituída de partes menores (os fonemas)” (COUTINHO, 2005, p. 59). Assim sendo, seguem algumas propostas de atividades que poderão ser efetivadas com o aluno que está no nível silábico:

- Priorizar aspectos sonoros através de iniciais de palavras significativas.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

- Atividades que destacam análise fonológica (consciência fonológica): construção da noção de sílaba oral e escrita.
- Exercícios de composição e decomposição de palavras.
- Atividades para aprendizagem da leitura.

Ao discorrer sobre o aluno que encontra-se no nível silábico-alfabético, evidencia-se que ele já tem suas hipóteses muito perto da escrita alfabética, posto que já faz a relação entre grafemas e fonemas na maioria das palavras que escreve, entretanto, ainda oscila “entre grafar as unidades menores que a sílaba” (COUTINHO, 2005, p. 60).

Morais (2012) afirma que esse período é percebido como um período de transição, visto que o aluno já descobriu o que a escrita alfabética nota. Assim, ele precisa refletir mais detalhadamente a respeito do interior das sílabas orais para que possa notar os pequenos sons que as formam, ao invés de estabelecer uma única letra para cada sílaba. Nesse nível, o aluno começa a grafar algumas sílabas completas e outras incompletas, a combinar só vogais ou só consoantes, mas pode combinar vogais e consoantes em uma mesma palavra, surgindo com isso, os conflitos relacionados à hipótese quantitativa, pois não basta uma letra por sílaba, mas também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílabas, já que há sílabas com uma, duas, três ou mais letras. E também surgem conflitos referentes à hipótese qualitativa, posto que ele enfrentará os problemas ortográficos, sendo que a identidade do som não garante a identidade das letras, nem a identidade de letras a do som. O aluno descobre ainda que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade e passa a fonetizar a sílaba.

Diante disso, é necessário que o alfabetizador conceba este nível como um período de grande aprendizado das correspondências grafema-fonema, visto que quanto mais esse aprendizado avança e evolui, menor será o processo de transição do aluno para a hipótese alfabética. O autor evidencia que o aluno que alcança uma hipótese silábico-alfabética já encontra-se quase que totalmente salvo do fracasso escolar tão recorrente nos espaços educativos, o qual efetivamente produz analfabetismo.

Na sequência, como propostas de atividades que poderão ser desenvolvidas neste nível, sugere-se a elaboração de vários exercícios de comutação/troca de letras para que o aluno possa construir novas sílabas com o alfabeto móvel.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

No que se refere ao nível alfabético, Grossi (1990, v. III) ressalta que este implica um marco extremamente significativo e relevante do ingresso no SEA, possibilitando ao aluno a constituição alfabética de sílabas. Nesse nível o aluno passa a ter a compreensão do sistema de representação da linguagem escrita, percebendo que a palavra escrita é constituída de um subconjunto de letras que são as sílabas. Conhece o valor sonoro de todas as letras ou de quase todas, podendo ainda não separar todas as palavras nas frases. O aluno entende que a escrita tem uma função social que é a comunicação.

É importante destacar que o aluno finalmente começa a entender “como a escrita nota a pauta sonora, ou seja, que as letras representam unidade menores que são as sílabas” (COUTINHO, 2005, p. 61). Neste nível, ele tem a competência de estabelecer todas as relações entre fonemas e grafemas, apesar de ainda apresentar problemas de transcrição de fala e erros ortográficos. Já compreende que a escrita nota a pauta sonora, portanto, preocupa-se em escrever exatamente da forma que se pronuncia as palavras.

A autora chama a atenção mencionando que o alfabetizador só deverá iniciar o trabalho sobre reflexão ortográfica quando o aluno torna-se alfabético, sendo que esse trabalho ortográfico deverá ser concebido como uma atividade de reflexão e não como uma atividade para a memorização. O alfabetizador deverá explorar as atividades focando na escrita convencional de maneira que o aluno seja conduzido a entender que mesmo que “a escrita represente a fala, esta não é uma transcrição direta dela” (COUTINHO, 2005, p. 63).

Seguem algumas sugestões de atividades didáticas para serem vivenciadas pelos alunos que encontram-se no nível alfabético:

- Atividades de escrita de palavras e de textos.
- Atividades de sistematização das correspondências grafofônicas.
- Atividades para vivenciar mudanças nas relações entre letras e sons.
- Atividades de produção textual

Grossi (1990) evidencia que é imprescindível que o alfabetizador mude suas propostas didáticas com o propósito de alcançar de forma adequada todos os alunos, propiciando-lhes efetivamente a vivência do percurso de construção do que é ler e escrever:

Mas de forma ativa e operacional e não por fixação mecânica ou associacionista de estímulos. Este processo está imerso na lógica, na afetividade e na motricidade do aprendiz,

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

que, por sua vez, está inserido num contexto sócio-antropológico, com suas representações e valores próprios (GROSSI, 1990, v. III. p. 189 - 190).

Nesse sentido, estas transformações nas ações alfabetizadoras exigem do alfabetizador mudanças de concepções e posturas, pois não adianta eles só saberem descrever as características dos níveis conceituais de leitura e de escrita e não saberem como realizar as intervenções, sendo que estas efetivamente ocorrem a partir dos desafios adequados para que o aluno possa avançar cada vez mais em suas hipóteses de escrita, garantindo um processo de alfabetização com segurança.

Dessa forma, neste percurso evolutivo de apropriação do SEA pelo aluno existe “permanentemente, uma componente lógica. Ao lado dela, estão presentes as componentes afetivas, as perceptivo-motoras, as sociais e as culturais também, todas entrelaçadas numa trama indissociável” (GROSSI, 1990, v. III. p. 49). Com isso, conceber a aprendizagem como resultante de um só destes componentes implica um paradigma equivocado dos processos cognitivos do aluno que aprende.

2.2. O ensino do sistema de escrita alfabética: afinal, quando começar?

Conforme Ferreira (2010), as diversas discussões acerca do momento em que se deve iniciar o ensino da leitura e da escrita são intermináveis. Quando se estabelece que é só nos anos iniciais do Ensino Fundamental que se deve ensinar a ler e a escrever percebe-se que as salas da Educação Infantil passam por um processo de “limpeza”, desaparecendo delas quaisquer traços ou influências que demandam a língua escrita, sendo que até os espaços de pertencimento do aluno são identificados com desenhos ou gravuras para que ele não perceba o escrito do seu nome. Nesse cenário, às vezes o alfabetizador conta histórias para os alunos, entretanto, nunca lê em voz alta, posto que é proibido ler e escrever. A escrita que circula ativamente no meio social deixa de ter um lugar garantido na sala de aula e os adultos alfabetizados, inclusive o alfabetizador, privam-se de mostrar ao aluno que sabem ler e escrever.

Contrapondo a esse contexto, ao iniciar-se o aprendizado da leitura e da escrita antes do Ensino Fundamental é possível constatar a sala de aula da Educação Infantil semelhante à sala do primeiro ano do Ensino Fundamental, todavia, a prática docente ainda é pautada nos modelos tradicionais e associacionistas vivenciados nos anos iniciais por meio de “exercício de controle

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

motriz e discriminação perceptiva, reconhecimento e cópia de letras, sílabas ou palavras, repetições em coro... e nenhum uso funcional da língua escrita” (FERREIRO, 2010, p. 94).

Nesse sentido, essas duas percepções expostas apoiam-se em um pressuposto que ninguém discute, nem nos espaços acadêmicos e nem fora deles, que é presumir que o acesso à língua escrita pelo aluno inicia-se no momento em que o alfabetizador decide possibilitá-lo.

No entanto, a autora destaca que o aluno inicia o aprendizado do SEA nos diversos contextos de interação social, posto que a escrita compõe o cenário da vida urbana e esta necessita do uso contínuo da leitura. Dessa maneira, o aluno com 5 anos de idade que reside nos centros urbanos e é exposto às representações gráficas que aparecem no seu meio social normalmente já sabe diferenciar entre o escrever e o desenhar, portanto, é imprescindível que o alfabetizador conceba que essas formas gráficas implicam “uma atividade específica que é o ato de ler, e que resultam de uma outra atividade também específica que é o ato de escrever” (FERREIRO, 2010, p. 95).

Segundo a autora, os questionamentos a respeito das funções e da natureza dessas formas gráficas iniciam-se em contextos concretos e reais em que o aluno está exposto às diversificadas informações, sendo elas relevantes ou não. As crianças atuam cognitivamente, isto é, buscam entender desde muito cedo estas informações que vêm de variadas procedências, sendo que o objetivo do leitor alfabetizado não é informar à criança, entretanto, ela recebe informações a respeito da função social da escrita a partir do momento em que interage com esta, passando a compreender sua importância para a sociedade. É esse tipo de informação que não é transmitido no início do processo da escolarização sistematizada, sendo que as crianças que tiveram contato com leitores alfabetizados no seu cotidiano indubitavelmente já as possui.

A partir dos resultados das pesquisas realizadas pela autora, ela afirma que nenhuma criança que mora no contexto urbano de 6 ou 7 anos de idade inicia o primeiro ano do Ensino Fundamental com total ignorância a respeito da língua escrita, visto que a informação recebida por meio de quaisquer fontes deverá ter sido efetivamente assimilada pela criança para poder ser entendida. Dessa forma, “somente é possível atribuir ignorância às crianças pré-escolares quando pensamos que o “saber” sobre a língua escrita limita-se ao conhecimento das letras” (FERREIRO, 2010, p. 97).

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

No Brasil, de acordo com Camargo e Soledade *apud* Brandão e Rosa (2011), até os anos de 1960 predominava o discurso da necessidade da maturidade para a alfabetização, o que impulsionou o desenvolvimento de diversas práticas pedagógicas direcionadas para o treino de habilidades perceptivo-motoras a partir de atividades de cobrir pontilhados, orientação espacial, discriminação visual e auditiva, as quais eram vistas como pré-requisitos para o processo de alfabetização.

Brandão e Rosa (2011) destacam que a partir desse cenário exposto, as atividades desenvolvidas na Educação Infantil passaram a ter como propósito a **obrigação de alfabetizar** (grifo meu), objetivando que ao término dessa etapa o aluno tenha se apropriado das relações entre fonemas e grafemas e esteja copiando sílabas e palavras propostas pelo alfabetizador. Nesse sentido, é defendendo uma obrigatoriedade de alfabetizar que inúmeras práticas da Educação Infantil evidenciam apenas a língua escrita, a qual é desenvolvida pelo alfabetizador de maneira totalmente equivocada, compreendendo esse aprendizado meramente como um treino de coordenação motora.

No entanto, Ferreira ressalta que não é obrigatório dar aulas de alfabetização na Educação Infantil, todavia, é fundamental que se efetivem múltiplas oportunidades para o aluno:

Ver o professor ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos [...]” (FERREIRO, 2011, p. 40).

Desse modo, o alfabetizador oportunizará a efetivação destas atividades a partir das inúmeras vivências concretas e reais em sala de aula, opostas às atividades mecanizadas e estafantes.

Ferreiro (2010) enfatiza também que não faz nenhum sentido o alfabetizador deixar o aluno à margem da língua escrita aguardando que ele “amadureça”, assim como os tradicionais “exercícios de preparação” não vão além da atividade motriz e perceptiva, quando na realidade é o aspecto cognitivo que está envolvido, bem como processos de reestruturação da linguagem oral, transformada em objeto de reflexão. Diante disso, é fundamental que o aluno possa tentar escrever sem a obrigação de copiar um modelo preestabelecido, que possa tentar ler utilizando dados contextuais disponíveis nos espaços diversos e também que possa brincar com a linguagem com o propósito de descobrir semelhanças e diferenças sonoras entre as sílabas e/ou palavras.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Sobre esse aspecto, a autora justifica que:

Numa sala de aula da pré-escola deve haver coisas para ler. Um ato de leitura é um ato mágico. Alguém pode rir ou chorar enquanto lê em silêncio, e não está louco. Alguém vê formas esquisitas na página, e de sua boca “sai linguagem”: uma linguagem que não é a de todos os dias, uma linguagem que tem outras palavras e que se organiza de uma outra forma (FERREIRO, 2010, p. 99).

Nesse sentido, urge a necessidade do alfabetizador perceber que não se deve manter o aluno longe da linguagem escrita, entretanto, não se trata de ensinar a maneira de sonorizar as letras, nem de introduzir as atividades de escrita mecanizadas e descontextualizadas do contexto da Educação Infantil, mas de oportunizar ao aluno momentos de aprender, posto que a língua escrita é bem mais que um amontoado de formas gráficas, é uma maneira dela existir, pois é um objeto social, perpetuando-se em uma determinada sociedade.

Na sequência, Miller e Mello (2008) destacam que quando o alfabetizador usa a escrita com sua função social, implica o uso desta junto ao aluno em situações concretas e reais de construção textual a partir de uma finalidade específica.

Diante disso, Moraes (2012) evidencia que a apropriação do SEA não é uma questão maturacional controlada por um relógio biológico, no entanto, ela depende das oportunidades vivenciadas pelo aluno dentro dos espaços educativos e fora deles. Logo, a escola necessita começar, no final da Educação Infantil, um ensino que possibilite aos alunos não só a convivência diária de práticas de leitura e construção de textos escritos, mas também a reflexão a respeito das palavras, “brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica” (MORAIS, 2012, p. 116). Todavia, não se trata de começar um ensino organizado e estruturado das correspondências som-grafia com um aluno de 5 anos de idade, mas de vivenciá-lo de forma clara e objetiva com a intensão de ajudar este aluno a avançar em seu entendimento relacionado aos aspectos conceituais e convencionais da escrita, possibilitando que este avance também em seus conhecimentos letrados.

O autor supramencionado afirma ainda que essa opção, respeitando-se as características e peculiaridades da Educação Infantil, não é pautada em uma proposta da retirada da escrita do universo da Educação Infantil em favor da garantia do desenvolvimento da ludicidade sem aprendizagens significativas e contextualizadas aos objetivos do Ensino Fundamental, mas trata-se, sobretudo, de oportunizar ao aluno o convívio com a escrita, a reflexão “sobre sua notação e, portanto, de começar a aprender **o que** a escrita nota e **como** a escrita cria notações” (MORAIS, 2012, p. 117), visto que desde o final da Educação Infantil o aluno poderá ser ajudado a desenvolver

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

diversos conhecimentos a respeito dos aspectos conceituais e convencionais do SEA. Entretanto, priorizar atividades direcionadas à construção de palavras nesta etapa não impedirá o alfabetizador de ensinar o sistema alfabético e letrar, concomitantemente, assim como a combinação de práticas de leitura e produção textuais com práticas de reflexão a respeito das palavras, as quais deverão ser consolidadas já na educação infantil, necessita permanecer durante todo o ciclo de alfabetização.

Nesse contexto, o autor explicita que o aluno da Educação Infantil também deverá começar o aprendizado de estratégias de compreensão leitora, adquirindo conhecimentos conceituais e convencionais a respeito da leitura e da escrita. Assim, o aluno não alfabetizado ao vivenciar situações em que o alfabetizador lê textos que ele não tem condições de ler sozinho, ao participar de construções coletivas de textos em que o alfabetizador faz o papel de escriba daquilo que os alunos ditam, ou até mesmo de situações cotidianas em que escreve textos mesmo que ainda não tenha a escrita convencional, ele avançará efetivamente no aprendizado dos conhecimentos inerentes à aquisição da língua escrita. Portanto, segundo Girão e Brandão, *apud* Moraes (2012), nesses tipos de situações referidas urge a necessidade do alfabetizador ter o cuidado com a qualidade e as condições das construções dos textos escritos, a fim de que essas situações sejam significativas, motivadoras e interessantes para o aluno.

Todavia, Brandão e Rosa (2011) evidenciam que nos tempos atuais em diversos espaços educativos ainda é muito comum, na Educação Infantil, o alfabetizador seguir um rumo oposto aos pressupostos da teoria da psicogênese da língua escrita, que é o **letramento sem letras** (grifo meu), visto que ao oportunizar o desenvolvimento de outras linguagens na sala de aula, com o propósito de possibilitar a realização de atividades a respeito do SEA, a língua escrita termina sendo excluída, pois o alfabetizador pauta seu trabalho nas ações alfabetizadoras associacionistas, massificadas e mecanizadas.

No que diz respeito ao **ler e escrever com significado na Educação Infantil** (grifo meu), as autoras supramencionadas destacam que o alfabetizador não deve assumir uma postura extrema com relação a essa questão, pois não se deve conceber que a alfabetização seja obrigatória na Educação Infantil, assim como também não se deve esperar que ocorrerá a inserção da cultura letrada na sala de aula por meio da efetivação das outras linguagens inerentes ao desenvolvimento do aluno, “em um mundo que exclui textos, palavras, ou letras e que, portanto, não existe na

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

maioria dos quadrantes de nosso país” (CAMARGO e SOLEDADE, 2014, p. 467, *apud* BRANDÃO e ROSA, 2011, p.19).

De acordo com Camargo e Soledade (2014), não existe letramento sem letras, posto que elas encontram-se em diversos lugares e nas escritas do alfabetizador e dos pais dos alunos. Assim sendo, é concebível estabelecer práticas alfabetizadoras nas quais os alunos sejam capazes de ler e escrever de forma significativa, sendo que a mediação do alfabetizador como leitor é imprescindível, o qual deverá realizar as leituras dos textos lidos pelos alunos com suporte de imagens variadas e das estratégias de leitura, para que ele seja inserido na cultura letrada.

Ao discorrer sobre estratégias de leitura, Solé (1998) evidencia que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, sendo preciso sempre a presença de um leitor ativo que estabelecerá significados ao que se propõe a ler e essa interação acontece a partir do momento que o alfabetizador utiliza algumas estratégias para a compreensão leitora, como a ativação dos conhecimentos prévios, isto é, dos saberes experienciais que o aluno traz do seu contexto social. É necessário que a leitura seja concebida como compreensão, todavia, os alunos da Educação Infantil devem participar de práticas de leitura elaborando sentidos aos textos lidos na sala de aula.

Recorrendo a Soares (2010), ela faz críticas ferrenhas aos defensores do **letramento sem letras**, pois estes concebem a aprendizagem da língua escrita como uma tarefa árdua e cansativa que comprometerá o aspecto lúdico que a criança precisa vivenciar. Entretanto, é necessário alfabetizar e letrar já na Educação Infantil, sendo que o alfabetizador deverá oportunizar atividades que possibilitem aos alunos entenderem os usos sociais da leitura e da escrita, paralelas às práticas de reflexão a respeito do SEA, posto que estas atividades poderão ser efetivadas “de forma prazerosa e lúdica com a literatura, com a música, com os poemas e textos de tradição oral [...]. No entendimento de que a língua é som. Capacidade essa, fundamental para uma construção alfabética de escrita” (CAMARGO e SOLEDADE, 2014, p. 468).

À luz dessas considerações, as atividades propostas pelo alfabetizador demandam ação e reflexão a partir do aluno, que é um ser cognoscente, contrapondo-se às práticas massificadas e mecanizadas ainda tão presentes nos espaços da Educação Infantil contemporânea, sendo que estas atividades precisam ser apresentadas no âmbito do brincar e deverão prevalecer durante o tempo que o aluno demonstrar motivação e interesse por elas.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Corroborando com essa premissa, Brandão e Rosa (2011) explicitam que é necessário que o alfabetizador garanta que os alunos possam vivenciar situações variadas de contato com a escrita, oportunizando que a brincadeira seja efetivada como atividade principal e fundamental nos espaços educativos da Educação Infantil, e este contato deverá ocorrer a partir das leituras diversificadas, das construções de textos coletivos e reflexões a respeito da língua. Nesse sentido, essas atividades indubitavelmente possibilitarão que o aluno tenha o entendimento a respeito das propriedades do SEA.

Sendo assim, o aluno da Educação Infantil:

Não tem o menor interesse em saber o que são vogais e consoantes [...], nada de ensiná-las de forma progressiva: primeiro as vogais, depois os encontros vocálicos e por fim, as famosas famílias silábicas. Quando o professor promove diariamente situações de reflexão [...], as crianças aprendem todas as letras do alfabeto não de uma forma linear e descontextualizada, mas de modo significativo (CAMARGO e SOLEDADE, 2014, p. 469).

Dessa maneira, a partir da reflexão sobre o SEA o aluno será capaz de construir a estabilidade da escrita, ou seja, entender que uma palavra é escrita sempre da mesma forma, com as mesmas letras e em uma mesma ordem. Logo, essa estabilidade oportunizará relações entre partes e o todo e as palavras que serão analisadas perpassam por uma memorização reflexiva.

Segundo as autoras, os conceitos são dinâmicos e se estabelecem a partir de uma construção histórica, sendo modificados conforme os contextos sociais, epistemológicos e políticos de cada época. Desse modo, a leitura e a escrita são patrimônios culturais devendo estar disponíveis a todos os cidadãos. “Porque então, não iniciar esse processo na Educação Infantil, respeitando a infância, a singularidade de nossas crianças e tendo as brincadeiras e as interações como eixos norteadores?” (CAMARGO e SOLEDADE, 2014, p. 470).

2.3. O ciclo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: estabelecimento de metas ou expectativas para cada ano

A Lei nº 11.274/2006 instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade e para atender às determinações do Ministério de Educação (MEC) a Resolução nº 07/2010/Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) de 14 de dezembro de 2010 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

o Ensino Fundamental de nove anos, a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. A Resolução nº 07/2010/CNE/CEB recomenda que os três anos iniciais do Ensino Fundamental não devem ser passíveis de interrupção, que seja organizado e estruturado um bloco específico para o desenvolvimento das habilidades e competências relativas à aprendizagem e que o processo da alfabetização seja concebido na perspectiva do letramento.

Desse modo, os sistemas de ensino e as escolas devem promover mudanças nas formas de organização de oferta do ensino destinado para a faixa etária em questão, posto que os três primeiros anos do Ensino Fundamental deverão se organizar em um ciclo de alfabetização e a partir disso as redes de ensino e as escolas são “orientadas” a não reterem seus alunos na passagem do primeiro ano para o segundo ano e do segundo ano para o terceiro ano.

Ante o exposto, Constant (2015) destaca que no ano de 2012 reuniram-se diversos representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do MEC e das universidades, representados por professores atuantes na área da educação, para a construção e produção de documentos que explicitassem a necessidade de garantia de “direitos à educação” dos alunos que estão no ciclo de alfabetização. Este debate fundamentou-se no Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado para com a educação, fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2012a, p. 11, *apud* CONSTANT, 2015, p. 15), garantindo a importância do direito à educação como um “direito da criança”.

De acordo com a autora, essa orientação foi essencial para a implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a qual possibilitou a delimitação dos diferentes conhecimentos e capacidades básicas, correspondendo às expectativas daqueles que solicitavam ser importante ajustar as orientações constitucionais com as previstas no Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. E essa delimitação foi indubitavelmente o ponto de partida para o estabelecimento de um currículo para o ciclo de alfabetização e uma forma de garantir os “direitos de aprendizagem” dos alunos.

Diante desse contexto, a Portaria nº 867 de 4 de Julho de 2012 instituiu o PNAIC, e como afirma Araújo (2015), este pacto é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade, com o intuito de assegurar que todos os alunos

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

estejam alfabetizados até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, que é o último ano do ciclo de alfabetização. Tem também como propósito mobilizar todos os esforços e recursos na valorização dos alfabetizadores e escolas, no apoio pedagógico e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento.

O Caderno de Apresentação do PNAIC (2015) evidencia que em toda a história do Brasil é constatado que muitos alunos têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizados e o PNAIC surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena aos alunos até o final do ciclo de alfabetização. Com isso, este pacto busca contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos alfabetizadores, o qual é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de alfabetizadores. Suas ações apoiam-se em eixos de atuação, como: formação continuada presencial para os alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização.

Dessa forma, o PNAIC apresenta quatro princípios centrais que deverão nortear o desenvolvimento do trabalho pedagógico do alfabetizador:

O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam, ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (PNAIC, 2012, p. 27).

Assim sendo, para que o professor alfabetizador exerça sua função de maneira plena e autônoma é preciso que ele tenha clareza do que ensinar e de como ensinar, visto que não basta ser um reprodutor de métodos e técnicas, é necessário que ele tenha consciência da concepção de alfabetização que corrobora e justifica sua prática em sala de aula.

Constant (2015) afirma que o PNAIC incorporou a associação de um “currículo único” ou “nacional”, como forma de assegurar a formação básica comum dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, posto que o direito à educação perpassa pela responsabilidade que o Estado tem em buscá-la por meio de políticas públicas efetivas. Sendo assim, entende-se que o PNAIC problematiza a necessidade da elaboração de um currículo comum, entretanto, não opõe-se ao

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

reconhecimento e à valorização das diferenças culturais existentes nos espaços de pertencimento dos alunos.

A autora supramencionada explicita que a função da escola amplia-se à medida que o direito à educação se expande, possibilitando que o conhecimento seja um direito do aluno, significando o acesso e o avanço nas trajetórias escolares, por isso estabeleceram-se “direitos de aprendizagem”. E com isso, o currículo, a partir dos “direitos de aprendizagem”:

Pode se configurar como produto histórico-cultural, norteador dos conhecimentos, pois ao mesmo tempo em que reflete as relações pedagógicas da organização escolar, permite planejar e orientar as progressões do ensino e das aprendizagens, assim como delimita os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do Ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012c, *apud* CONSTANT, 2015, p. 16-17).

Nesse sentido, no ciclo de alfabetização o currículo deverá ser multicultural, implicando propostas inclusivas que entendem as diferenças e valorizem os alunos em suas especificidades, possibilitando e ampliando o acesso à alfabetização.

No caderno de apresentação do PNAIC (2012), é destacado que três anos têm se mostrado um intervalo que possibilita um trabalho pedagógico mais tranquilo para alfabetizadores e alunos, pois segundo o princípio da progressão continuada, determinados conhecimentos, habilidades ou capacidades são **introduzidos (I)** (grifo meu) no primeiro ano do ciclo de alfabetização e podem ser **aprofundados (A) e consolidados (C)** (grifo meu) nos anos posteriores, mas outros conhecimentos também podem ser introduzidos, aprofundados e consolidados no mesmo ano letivo, isso dependerá do avanço que os alunos apresentarão durante o percurso da alfabetização. Logo, os objetivos de aprendizagem são organizados em torno de eixos estruturantes e estes oportunizam a garantia dos direitos de aprendizagem que compõem cada componente curricular, sendo que para cada objetivo o alfabetizador encontrará uma escala contínua de desenvolvimento (**I/A/C**) referente a ele. Veja-se um exemplo dessa organização do ciclo de alfabetização na SEMED/Manaus, a partir dos eixos/direitos de aprendizagem:

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Estrutura da Proposta Curricular

Componente curricular: Língua Portuguesa

I – INTRODUIR/ A – APROFUNDAR / C - CONSOLIDAR

EIXOS	Capacidades /Direitos de Aprendizagem	Conteúdos/Conceitos	Abordagem por Ano/Bimestre											
			1º. ANO				2º. ANO				3º. ANO			
			1º. B	2º. B	3º. B	4º. B	1º. B	2º. B	3º. B	4º. B	1º. B	2º. B	3º. B	4º. B
LEITURA	Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	Portadores de textos: nomeação. Processos de interpretação de textos não verbais: associação dos temas dos textos ao seu conhecimento prévio ou de mundo.	I	I	A	A	A	A	A	A	C	C	C	C
	Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	Processo de reconhecimento das características sonoras dos textos da tradição oral: versos, rimas, ritmos, etc.	I	I	I	A	A	A	C	C	C	C	C	C
	Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	Finalidades e usos sociais de textos e seus portadores. Condições de produção e leitura de textos. Portadores de textos: nomeação. Gêneros: nomeação. Elementos constitutivos da organização interna de gêneros.	I	I	A	A	A	A	A	A	C	C	C	C

Quadro 1

Fonte: Proposta Pedagógica Anos Iniciais – Bloco Pedagógico. SEMED/Manaus. 2014.

Diante do exposto é oportuno afirmar que este compromisso estabelecido pelo PNAIC também encontra-se reiterado no atual Plano Nacional de Educação/PNE (2015), que tem vigência de dez anos, contemplados de 2014 a 2024 e tem o objetivo de articular o sistema nacional de educação, definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de execução, assim como o propósito de garantir a manutenção e oportunizar o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações concatenadas das diversas esferas.

Nesse sentido, o PNE (2015) apresenta 20 Metas que deverão ser cumpridas a partir de 254 estratégias, sendo que o objetivo da Meta 5 é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, até a última etapa do ciclo de alfabetização. E a partir das estratégias estabelecidas na Meta 5, urge a necessidade da escola oportunizar ao aluno do ciclo de alfabetização condições para que este possa desenvolver

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

habilidades e atitudes presentes nos diversos tipos de letramento, bem como práticas de uso social da escrita em todos os seus contextos de pertencimento.

Com base nessa premissa levantada, Morais (2012) chama a atenção destacando que é necessário que se estabeleçam **metas ou expectativas para cada ano do ciclo de alfabetização**, (grifo meu) posto que a ausência dessas implicará estagnação ou falta de avanço no ensino e na aprendizagem. Entretanto, as expectativas que a escola deverá ter a respeito do rendimento dos alunos nos anos iniciais precisam sempre levar em consideração o que eles aprenderam até começarem o ensino formal do percurso da alfabetização no Ensino Fundamental.

O autor evidencia que diariamente nas turmas do ciclo de alfabetização é preciso que os alunos tenham atividades de reflexão a respeito de palavras voltadas ao aprendizado do SEA e depois do primeiro ano, voltadas à aprendizagem da norma ortográfica. No entanto, para que esse processo se estabeleça, é imprescindível que o alfabetizador tenha discernimento, entendimento e compreensão a respeito do que é possível se esperar dos alunos a cada ano do ciclo de alfabetização.

E o que poderá se esperar para o primeiro ano do ciclo de alfabetização? É necessário “que aos 6 anos, **a quase totalidade dos alunos de cada turma tenha compreendido o funcionamento do SEA**, isto é, tenha chegado a uma hipótese alfabética e tenha começado a aprender algumas convenções letra-som” (MORAIS, 2012, p. 126), no entanto, o aluno alcança uma hipótese alfabética, mas não significa que ele está alfabetizado.

E para o segundo ano do ciclo de alfabetização, esta etapa deverá ser dedicada “à **consolidação das convenções grafema-fonema**, de modo a permitir que as crianças manejem com segurança aquelas correspondências grafofônicas [...]” (MORAIS, 2012, p. 127), avançando progressivamente na capacidade de ler e escrever com autonomia textos significativos, usuais e reais.

E para o terceiro ano, a última etapa do ciclo de alfabetização, quais são as expectativas? Nesta, espera-se que os alunos:

Tenham avançado no domínio da norma ortográfica, superando problemas com diversos casos regulares de nossa ortografia, e que **consigam, sozinhos, ler com fluência e compreender pequenos textos, assim como produzir os gêneros escritos** que puderam aprender na escola **com autonomia** [...] (MORAIS, 2012, p. 127).

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Sendo que esses gêneros escritos precisam ser construídos pelos alunos de maneira legível e com os requisitos que os tornam apropriados às diversas situações comunicativas surgidas nos mais variados grupos sociais.

Diante disso, se estabelece que o segundo e o terceiro ano do ciclo de alfabetização são destinados à introdução e aprofundamento das relações entre letras e sons regulares contextuais e irregulares, a fim de que os alunos dominem o sistema de escrita alfabético-ortográfico.

O autor sinaliza que atualmente percebe-se um enfraquecimento das práticas do aprendizado “espontâneo” da escrita alfabética, as quais eram desenvolvidas pelos alfabetizadores que se preocupavam apenas em letrar seus alunos. Já é possível vislumbrar-se o tratamento do SEA como um objeto de conhecimento, o qual deverá perpassar por um ensino planejado, estruturado, sistematizado e intencionalmente distribuído nos três anos do ciclo de alfabetização. Portanto, para que esta proposta efetive-se verdadeiramente, urge a necessidade dos alfabetizadores refinarem suas práticas e metodologias de ensino de alfabetização.

Ao discorrer sobre os alunos que não atingem as metas estabelecidas durante o percurso do ciclo de alfabetização como os outros, evidencia-se que a apropriação do SEA é uma aprendizagem complexa, posto que é calcada no conhecimento e na compreensão de um sistema notacional e não na aquisição de um código, sendo este um caminhar gradativo que, para muitos alunos, não se completa em apenas um ano do ciclo de alfabetização. Dessa maneira, ao se estabelecer um ciclo de três anos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental “nos permite pensar que, a cada ano, cerca de 10 ou 15 por cento dos alunos de cada turma teriam um ritmo de aprendizagem mais lento e mereceriam um atendimento ajustado” (MORAIS, 2012, p. 129).

Assim sendo, necessita-se que o alfabetizador estruture e ajuste o ensino no ciclo de alfabetização à diversidade das necessidades dos alunos que têm um ritmo de aprendizagem mais lento, sendo que o autor destaca três medidas que poderão ser adotadas pela escola:

- “Encontrar os meios para atender os alunos com mais dificuldade em se alfabetizar fora do grupo/classe e em horários suplementares” - é preciso que a escola efetive propostas e projetos para esta ação envolvendo professores auxiliares, pois o professor alfabetizador praticamente não tem tempo disponível na sua jornada de trabalho para planejar, desenvolver e corrigir as atividades do

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

cotidiano, ficando quase sempre comprometido o atendimento solitário à heterogeneidade de sua turma.

- “Aprender a propor, num mesmo momento, atividades diferentes ou que podem ser resolvidas de modo distinto por alunos que se encontram em diferentes níveis” - é necessária a prática de um ensino simultâneo diversificado em que o alfabetizador possa oportunizar acordos didáticos com os alunos, a saber: em grupos menores, os alunos devem discutir entre si as respostas que vão descobrindo para as atividades propostas, não sendo preciso que o alfabetizador pontue, a cada atividade concluída, se estas estão corretas ou erradas; com o término do tempo combinado com os alunos o alfabetizador deverá retomar as atividades com todos os grupos, discutindo e validando as respostas que se adequam a cada questão; no decorrer da semana, o alfabetizador deverá revezar o atendimento aos grupos menores, enquanto os outros estiverem realizando as atividades com mais autonomia.

Ante o exposto, o autor evidencia que em uma sala de aula do ciclo de alfabetização, o exercício da autonomia, a qual possibilitará à disciplina dos alunos ao desenvolverem as atividades diversificadas, implica total distanciamento e desprendimento por parte do alfabetizador dos métodos tradicionais de alfabetização, visto que nas atividades propostas, os erros não são proibidos e os alunos devem realizá-las de forma cooperativa e colaborativa, organizados em duplas ou em grupos menores, no entanto, essa organização não será aleatória e sim determinada pelo alfabetizador. Esses “agrupamentos produtivos”, que são estruturados pelo alfabetizador, têm apresentado resultados exitosos nesses contextos, posto que “o confronto de pontos de vista levemente discordantes promove mais o desenvolvimento cognitivo que a resolução individual de problemas, essa alternativa de organização defende que os aprendizes agrupados estejam em níveis próximos da psicogênese da escrita [...]” (MORAIS, 2012, p. 178-179). Mas ainda é preciso também, que o alfabetizador oportunize a realização de atividades que possam ser respondidas de maneira diferente pelos alunos que se encontram em níveis diferentes da psicogênese da língua escrita.

- “Fazer “enturmações” ou reorganizações dos alunos de diferentes grupos-classe, de modo a atender, em horários específicos e em salas separadas, os que têm melhor e pior rendimento” - esta medida deverá ser a última opção a ser adotada pela escola, pois nela evidencia-se a presença do princípio da homogeneização a partir do momento em que se dividem os grupos-classe fazendo a

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

sua distribuição entre diferentes alfabetizadores, os quais passam a desenvolver atividades unificadas e realizadas simultaneamente com todos os alunos reenturmados e distribuídos em um determinado espaço da escola.

Nesse sentido, faz-se necessário que o alfabetizador tenha cuidados especiais e olhares diferenciados ao ensino que se propõe efetivar a fim de que possa ajudar os alunos a se apropriarem do SEA, bem como avaliar seus avanços e progressos diários.

Assim sendo, a proposta da organização dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares em ciclos de alfabetização tem como princípios a inclusão e o respeito à diversidade quando se refere aos alunos que possuem ritmos e capacidades diferentes. No entanto, na maioria das redes de ensino que é organizada em ciclos, esses ideais continuam presentes somente nos discursos de seus gestores e alfabetizadores, posto que não se concretizam em medidas reais de atendimento, as quais deverão ser efetivadas a partir de ajustes do ensino às necessidades de cada um dos alunos do ciclo de alfabetização. Tal “cenário nos parece extremamente grave, porque é promotor da manutenção das desigualdades sociais e do *apartheid* educacional que interpretamos existir em nosso país” (MORAIS, 2012, p. 175).

2.4. Alfabetização em uma perspectiva do letramento

Recorrendo a Soares (2011), ela enfatiza que uma concepção coerente de alfabetização só será possível de ser desenvolvida nos espaços alfabetizadores a partir da articulação e integração das diferentes facetas inerentes a esse processo, como os conhecimentos da linguística, da psicologia, da psicolinguística, da sociolinguística e da pedagogia. O processo de alfabetização em seu sentido mais amplo deve possibilitar o desenvolvimento de atividades de reflexão sobre a escrita alfabética simultaneamente à vivência cotidiana da leitura e da escrita, sendo que no contexto educacional, essa vivência é chamada de letramento. A autora diferencia o conceito de alfabetização do conceito de letramento, destacando que a alfabetização possibilita a aquisição do alfabeto, ou seja, o domínio da tecnologia da escrita e o desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação. Já o letramento é o exercício efetivo dessa tecnologia, implicando uso competente de práticas sociais de leitura e escrita de textos diversificados.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Segundo a autora, o termo letramento foi traduzido para o português a partir da palavra inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição assumida por quem aprende a ler e a escrever. Esse termo começou a aparecer a partir do final do século XIX, o qual representou uma transformação histórica nas vivências sociais, posto que as novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita passaram a exigir uma nova palavra para representá-las. Com isso, um novo contexto social corroborou para a necessidade do surgimento de uma nova palavra. A autora chama a atenção enfatizando que o significado do termo *literacy* é o mesmo de alfabetismo, que é uma palavra pouco usada na língua portuguesa, a qual representa o oposto da palavra analfabetismo, cujo emprego é constante nos diferentes contextos.

No Brasil, conforme Piccoli e Camini (2012), o termo letramento teve sua origem registrada no campo das Ciências Linguísticas e da Educação a partir da segunda metade dos anos de 1980, sendo que uma das primeiras ocorrências consta no livro **“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”**, publicado em 1986 por Mary Kato. E em 1988, Leda Tffouni distingue alfabetização de letramento no capítulo introdutório do livro **“Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”**. Daí em diante, o termo letramento descortina-se cada vez mais nos discursos escritos e falados de especialistas e estudiosos da área em questão.

De acordo com Soares (2011), a alfabetização e o letramento são duas ações distintas, mas devem ser indissociáveis, inseparáveis, posto que o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto real de práticas sociais de leitura e de escrita. A autora explica a necessidade do uso dos dois conceitos no campo educacional, enfatizando que o duplo significado não perpassa pela veracidade de um ou falsidade do outro, pois a alfabetização não deve ser compreendida somente como uma correspondência entre grafema-fonema para decodificar informações, mas implica compreensão de significados dos mais variados contextos. Vale ressaltar que as práticas de letramento não estão vinculadas às habilidades de codificar e decodificar previamente, elas são desenvolvidas concomitantemente às atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Desse modo, as práticas de leitura e de escrita precisam permear os contextos educativos antes dos alunos lerem e escreverem de modo convencional.

No que diz respeito às ideias de Freire (1983), elas estabelecem a alfabetização como um processo de consolidação de uma consciência crítica, uma concepção calcada em uma política e em uma filosofia de educação. Percebem a prática pedagógica como um processo dialógico e

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

participativo, o qual valoriza o universo vocabular dos alunos, bem como suas experiências de vida. É uma concepção de alfabetização conduzida para democratizar a cultura e refletir a respeito do mundo. Para Freire, alfabetização requer sentido, posto que:

[...] É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo [...]. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido [...] (1983, p.142).

Assim sendo, é necessário que o aluno perceba a alfabetização além das palavras, entendendo que é um sujeito ativo e participativo, repleto de saberes experienciais que podem intervir e transformar a realidade.

É oportuno reconhecer que o autor construiu uma concepção de alfabetização que transformou o objetivo com que se alfabetiza, visto que afastou-se qualquer possibilidade de uma alfabetização em que o aluno aprenderia somente as técnicas do ler e do escrever, mas oportunizou uma alfabetização como tomada de consciência, como meio de superação de uma consciência ingênua “num trabalho em que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos” (FREIRE, 1983, p. 104).

É imperativo destacar que alguns pesquisadores, principalmente Emília Ferreiro *apud* Moraes e Albuquerque (2010), rejeitam a coexistência dos dois termos, alfabetização e letramento, sustentando a utilização de um único termo, nesse caso, **a alfabetização** (grifo meu) para compreender os processos de aprendizagem e uso da leitura e da escrita. Segundo a concepção psicogenética, é somente inserido em contextos reais de uso social da escrita que o aluno poderá se apropriar do SEA, ou seja, é no contato direto com materiais impressos diversificados que circulam nos grupos sociais que ele desenvolverá as hipóteses que já possui sobre o que a escrita nota ou representa. Piccoli e Camini (2012) explicitam que Ferreiro prefere utilizar a expressão “cultura escrita”, a qual afirma que o acesso a essa cultura corrobora para o processo de alfabetização, posto que a participação do aluno em contextos sociais reais em que a língua escrita é produzida e interpretada, acontece bem antes do ingresso dele ao ensino formal e sistemático desenvolvido na escola.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Para Ferreira (2006) *apud* Piccoli e Camini (2012), o termo letramento simplificou e reduziu o conceito de alfabetização à codificação e à decodificação, ou seja, à aprendizagem de uma técnica, entretanto, ela explicita que os sistemas de escrita são produtos que fazem parte da história de um povo, de uma determinada sociedade e de uma cultura e não são simplesmente códigos. Dessa maneira, Ferreira define o conceito atual de alfabetização como: “É poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. [...] Não é uma tarefa para se cumprir em um ano, mas ao longo da escolaridade” (2006, *apud* PICCOLI e CAMINI, 2012, p. 18).

Recorrendo a Kleiman (1995), ela se refere ao letramento como sendo um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em cenários específicos para atender objetivos também específicos, ou seja, são as práticas sociais concatenadas aos usos, funções e impactos da escrita nos inúmeros e heterogêneos grupos sociais. As práticas de escrita são plurais e diversificadas, visto que as sociedades, assim como os grupos sociais, apresentam diversas maneiras de usar a escrita e conferir significados aos seus usos, ocasionando múltiplos efeitos nos dinâmicos contextos sociais, políticos e culturais. A alfabetização é somente um tipo de prática social de letramento, o qual implica estudo das funções e práticas da língua escrita e seus desdobramentos nos contextos sociais em que os sujeitos convivem, posto que a ideia de letramento extrapola os espaços educativos, permeando os diversificados cenários em que os sujeitos compartilham seu cotidiano. Sendo assim, o letramento passou a ser usado estabelecendo novas associações e significados a partir de uma “nova relação com a oralidade e com linguagens não verbais, as quais não são incluídos e nem previstos no termo alfabetização” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Nessa perspectiva, a autora tece algumas críticas ao mencionar que as práticas escolares são pautadas em um modelo de letramento parcial e equivocado, visto que esse modelo entende que existe somente uma forma de desenvolver o letramento escolar, sendo que “essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Entretanto, contrapondo a esse modelo, a autora destaca o modelo ideológico que reconhece as práticas de letramento como sendo plurais, sociais e culturalmente estabelecidas, pois os significados próprios que a escrita carrega estão relacionados aos contextos em que o sujeito se apropria dela e a maneira que passa a utilizá-la. Desse modo, Leite (2013) explicita que o modelo ideológico desnuda a relação causal entre letramento e progresso social, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

reconhecendo que as práticas de letramento fazem parte de uma cultura e que por meio delas as organizações de poder de uma determinada sociedade são reveladas.

Diante disso, Rojo (2010) contribui argumentando que é preciso que o alfabetizador oportunize eventos escolares de letramento que possam promover a introdução do aluno em práticas letradas contemporâneas, a fim de que desenvolva as competências/capacidades de leitura e de escrita que são exigidas atualmente. No Brasil existem indicadores da insuficiência dos letramentos escolares, principalmente da escola pública, para que as pessoas possam ser inseridas em práticas letradas, sendo que nos últimos anos houve uma mudança no perfil da população presente nos espaços educativos, visto que as camadas populares tiveram mais acesso à escola pública, trazendo para as salas de aula:

Práticas de letramento que nem sempre a escola valoriza e que dialogam com dificuldades com os letramentos dominantes das esferas literária, jornalística, da divulgação científica e da própria escola. Por outro lado, os letramentos na sociedade atual urbana sofisticaram-se muito nos últimos vinte anos, exigindo novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação (ROJO, 2010, p. 23).

No entanto, a maioria das escolas e dos alfabetizadores não acompanhou essas transformações e continua pautando suas vivências pedagógicas em modelos tradicionais associacionistas de alfabetização, ocasionando consequentemente insuficiências nos indicadores.

A autora supramencionada destaca os **níveis de alfabetismo** (grifo meu) referindo-se àquelas competências e capacidades que são apresentadas nos descritores para a leitura e a escrita das inúmeras avaliações educacionais que o aluno participa, sendo que esses descritores dizem respeito aos saberes que este aluno necessita possuir para se apropriar da leitura e da escrita. Todavia, as competências e capacidades apresentadas nas práticas letradas irão sempre depender da cultura ou do grupo de pertencimento do aluno. Para o sujeito participar de práticas letradas valorizadas de determinados contextos, é preciso ser alfabetizado, assim como ter conseguido desenvolver níveis mais avançados de alfabetismo, mas contrapondo a essa afirmação percebe-se que essas práticas valorizadas não são democráticas, posto que nem todos os sujeitos conseguem ter oportunidade de acessar livros literários, teatros, museus, cinemas, etc. Dessa maneira, é imprescindível que “a escola se torne uma agência de democratização dos letramentos” (ROJO, 2010, p. 26).

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Os recentes estudos a respeito do letramento definem eventos de letramento como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos” (ROJO, 2010, p. 26). Logo, partindo-se do princípio de que são extremamente variados e diversificados os contextos sociais, as comunidades e as culturas, a autora chama a atenção afirmando que também são variadas as práticas e os eventos letrados que os permeiam, corroborando para que o conceito de letramento passe para o plural - **letramentos** (grifo meu), redimensionando-se com isso a abrangência das práticas letradas que dão sustentação aos eventos de letramento nos espaços educativos.

Atualmente, os contextos sociais estão permeados de mudanças relacionadas à diversidade local e à globalização, aumentando a diversidade cultural e linguística nos espaços educativos e ocasionando o surgimento de um novo conceito que a autora denominou de **multiletramentos** (grifo meu), o qual sinaliza que “o prefixo “multi” aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural” (ROJO, 2010, p. 29). Assim sendo, a pedagogia dos multiletramentos está concatenada às amplas e diversas linguagens que vão além da linguagem verbal, apresentando diferenças conforme a cultura e o contexto em que se desenvolvem e estabelecendo resultados cognitivos, culturais e sociais próprios.

A autora afirma que o primeiro passo para se alfabetizar letrando deverá ser uma análise, uma revisão e reflexão consciente e crítica das vivências, apreciações e concepções do professor alfabetizador, assim como o diagnóstico das necessidades, especificidades e interesses dos alunos, tanto em relação à aquisição da escrita alfabética e da própria alfabetização, quanto ao uso do gênero que irá trabalhar em sala de aula. É fundamental que o alfabetizador tenha essa percepção de um acompanhamento diagnóstico e formativo dos alunos e não de acompanhamento só para avaliação, bem como é necessário uma sintonia e aproximação com o multiculturalismo que o aluno traz para os espaços educativos no que diz respeito aos seus conhecimentos, sua cultura e sua comunidade. “Didaticamente, o mais importante é deixar o aluno ser ativo, construir o conhecimento em vez de transmitir” (ROJO, 2013, p. 10).

Diante desse panorama, é necessário se reconhecer que as diferentes e diversas compreensões e interpretações que os principais teóricos brasileiros apresentam a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento surgem a partir da própria movimentação “de sua produção

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

e circulação, impedindo que cheguemos a uma conceituação única, verdadeira e perene” (PICCOLI E CAMINI, 2012, p. 25).

Nesse sentido, tomando-se como referência os questionários utilizados nos Censos Demográficos para avaliação da população alfabetizada, é possível perceber as transformações ocorridas com o passar dos tempos no conceito de alfabetização no Brasil. Segundo as autoras, até 1940 eram consideradas alfabetizadas as pessoas que comprovavam que sabiam ler e escrever apenas escrevendo seu próprio nome.

Devido a uma maior complexidade do mundo do trabalho industrial, o qual passou a exigir que as pessoas se apropriassem de práticas letradas mais intensas e eficientes, a partir de 1958, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) definiu que seria considerada alfabetizada a pessoa que tivesse a “capacidade de ler compreensivamente ou escrever um enunciado curto e simples relacionado à sua vida diária” (RIBEIRO, 1997, p.147). Logo, os instrumentos de avaliação passaram a usar como referência para considerar alfabetizada a pessoa que dizia ser capaz de ler e escrever um bilhete simples. Essa mudança resultou na ampliação e redimensionamento do conceito de alfabetização, que passou a inserir o uso da leitura e da escrita nos contextos de práticas e vivências reais, concretas e sociais oportunizadas nos diversos grupos.

Em 1978, a UNESCO reformula o conceito de alfabetização, propondo outra definição, a **alfabetização funcional** (grifo meu), a qual é considerada quando “os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade” (RIBEIRO, 1997, p.147). Outrossim, a ampla disseminação do termo **analfabetismo funcional** (grifo meu) em contexto mundial efetivou-se basicamente à ação da UNESCO, posto que definiu-se como analfabeto funcional a pessoa que pode saber ler e escrever palavras e frases, entretanto, isso não lhe garante o desenvolvimento efetivo de vivências de leitura e de escrita que possam lhe oportunizar o exercício da cidadania na sociedade em que está inserido.

De acordo com Moraes e Albuquerque (2010), na década de 1990, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, seguindo orientações da UNESCO, passou a divulgar em suas pesquisas, além dos índices de alfabetismo/analfabetismo absoluto, os índices de analfabetismo funcional, o qual tomou como base o número de anos escolares concluídos, sendo que as pessoas que tinham

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

menos de quatro anos de estudo eram consideradas analfabetas funcionais, este foi o critério adotado.

É importante ressaltar que Soares (2012) destaca a dimensão social do alfabetismo, isto é, o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita em determinados contextos em que estão inseridas, assim como é também a relação instituída entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e suas vivências sociais cotidianamente. Há pontos de vistas conflitantes a respeito dessa dimensão social do alfabetismo, os quais podem ser explanados por meio da tendência progressista/liberal e da tendência radical/revolucionária.

Na tendência progressista/liberal, as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita não devem ser dissociadas de seus usos, bem como não podem ser desligadas do empirismo que assumem na vida social, sendo que o alfabetismo apresentado a partir dessa tendência caracteriza-se em função das habilidades e conhecimentos necessários para que o sujeito funcione de maneira adequada em um referido contexto social. Dessa maneira, o alfabetismo tem apenas consequências positivas, promovendo o progresso social e individual, tornando-se “responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania” (SOARES 2012, p. 74). Referindo-se à tendência radical/revolucionária do alfabetismo, a autora evidencia que não existe neutralidade nas habilidades de leitura e de escrita que são usadas nas vivências sociais, todavia, elas são percebidas como práticas socialmente construídas em que o uso da leitura e da escrita deverá questionar os valores, as tradições e as relações desiguais de poder que permeiam os contextos sociais. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1967, 1970a, 1970b, 1976) *apud* Soares (2012) foi um dos principais defensores da tendência radical/revolucionária do alfabetismo, o qual considerou que o alfabetismo poderá ser um instrumento tanto para a libertação do sujeito, como para a sua domesticação, evidenciando a natureza política da aprendizagem da leitura e da escrita.

Ante o exposto, a pergunta que ainda pauta as discussões entre diversos alfabetizadores é: qual a diferença entre ser alfabetizado e letrado? Conforme Soares, *apud* Carvalho (2010), a diferença perpassa pela dimensão e pela qualidade do domínio da leitura e da escrita, posto que:

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas [...], sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas [...] podem também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito. Letrado [...], é

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais (SOARES *apud* CARVALHO 2010, p. 66).

Sendo assim, o letramento oportuniza consequências políticas, culturais, econômicas e sociais para as pessoas e grupos que se apropriam da escrita, possibilitando que esta seja o elo de comunicação e expressão com o mundo do qual fazem parte.

À luz dessas considerações, Bakhtin enfatiza que “a palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação a uma coisa, a uma imagem, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única [...]” (2010, p. 98). Todavia, o autor explicita que o signo é flexível, variável, vivo, móvel e plurivalente, sendo que o alfabetizador poderá desenvolver sua prática fundamentada nesse entendimento, oportunizando aos alunos o acesso ao mundo letrado.

E nessa perspectiva, é preciso a ressignificação do conceito de alfabetização nos diferentes espaços educativos, implicando não só o entendimento de textos lidos, mas a compreensão de mundo, de maneira que os alunos se tornem sujeitos críticos, conscientes, reflexivos e autônomos, capazes de exercerem seus papéis na sociedade contemporânea.

2.4.1. As implicações do letramento: a perda da especificidade da alfabetização

Recorrendo a Soares (2004), a autora evidencia que em 1985 ela escreveu um texto intitulado “As muitas facetas da alfabetização” (CADERNOS DE PESQUISA, nº 52, 1985, *apud* SOARES, 2004, p. 5) e quase vinte anos depois, em 2003, escreveu um outro texto com o título de “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”, para efetivar um contraponto ao texto anterior, um entrelaçamento dos dois textos, posto que as questões discutidas e propostas às reflexões anteriores, continuam atuais e a maioria dos problemas mencionados na época também não foram solucionados. O objetivo da autora com esse trabalho foi defender a especificidade e a indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento a partir das perspectivas teórica e prática pedagógica. Desse modo, é à luz dessas considerações apresentadas nos dois textos que propõem-se as discussões e reflexões a seguir.

Segundo a autora, no Brasil, a importância e necessidade do desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita originou-se concatenada à aprendizagem inicial da

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

escrita, efetivando-se a partir de um questionamento sobre o conceito de alfabetização. Com isso, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, se fundem e com muita frequência se confundem. Nesse sentido, esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização é percebido e exposto em diversas fontes como nos censos demográficos, na mídia e na produção acadêmica, sendo que a autora argumenta que mesmo que a relação entre alfabetização e letramento seja inegável e essencial, apontando suas diferenças, ela termina dissolvendo a especificidade dos dois fenômenos.

Para a autora supramencionada, a invenção do letramento no Brasil ocorreu por caminhos diferentes da invenção do conceito em outros países, como na França e nos Estados Unidos. Enquanto nesses países as discussões sobre o letramento aconteceram e acontecem de maneira independente no que diz respeito às discussões sobre a alfabetização, no Brasil, essas discussões originam-se sempre enraizadas no conceito de alfabetização, as quais favorecem “uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento [...], o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino *desinvenção da alfabetização*” (SOARES, 2004, p. 8).

A autora destaca que o neologismo *desinvenção* tem como objetivo nomear o avanço progressivo da perda de especificidade do processo de alfabetização que se deu na escola pública brasileira durante as últimas décadas, sendo que essa perda é fator explicativo e importante do atual fracasso na aprendizagem, bem como no ensino da língua escrita, o qual é reiterado e denunciado de forma ampla e diversificada pela mídia brasileira. Atualmente, o fracasso em alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é apresentado para a sociedade a partir do resultado das avaliações externas à escola, como avaliações estaduais, nacionais e até internacionais, e expande-se no decorrer de todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio, revelando-se em índices elevados de “precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização” (SOARES, 2004, p. 9).

Diversas causas podem ser mencionadas para a perda de especificidade do processo de alfabetização, entretanto, a autora abordou às pedagógicas visto que, a causa maior dessa perda de especificidade deverá ser localizada em um fenômeno mais complexo que foi a mudança conceitual sobre a aprendizagem da língua escrita que se propagou no Brasil no decorrer dos anos de 1980.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Para Gaffney e Anderson, (2000), *apud* Soares (2004), as últimas décadas presenciaram grandes mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização. No Brasil, as décadas de 1980 e 1990 acompanharam o domínio hegemônico, na área da alfabetização, do paradigma cognitivista, que foi disseminado com o nome de construtivismo, surgindo via processo da alfabetização e por meio das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita que foi difundida pela obra e atuação formativa de Emília Ferreiro. É inquestionável a grandiosa contribuição que essa mudança paradigmática possibilitou a partir do entendimento do percurso da alfabetização pelo qual o sujeito perpassa para se apropriar do SEA, todavia, essa mudança levou “a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a *desinvenção* da alfabetização, [...] a perda de especificidade do processo de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 11).

Conforme a autora, referindo-se ao processo de construção do SEA pelo aluno, a partir dessa mudança paradigmática os alfabetizadores passaram a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em consolidação que é essencialmente um objeto linguístico, tanto o sistema alfabético como o ortográfico, o qual é constituído de relações convencionais e muitas vezes arbitrárias entre fonemas e grafemas. Dessa maneira, os alfabetizadores “privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica” (SOARES, 2004, p. 11).

A autora chama a atenção enfatizando que a concepção construtivista da alfabetização corroborou com uma falsa inferência ao defender que a psicogênese da língua escrita fosse impossibilitada de perpassar por métodos de alfabetização, pois o problema da aprendizagem da leitura e da escrita foi percebido nos modelos tradicionais associacionistas como uma questão metodológica, deturpando com isso o conceito de método de alfabetização a partir de uma conotação negativa a seu respeito. Nesse caso, o método é identificado com os tipos tradicionais sintéticos e analíticos, como se esses tipos esvaziassem todas as propostas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita no percurso de alfabetização. A prática da alfabetização associacionista era pautada em um método e em nenhuma percepção teórica e o advento da concepção construtivista implicou uma teoria, no entanto, não apresentou nenhum método, mas defende a tese de que por meio da interação intensa do aluno com material escrito diversificado que circula nas suas práticas sociais de pertencimento, ele se alfabetiza. Com isso, “a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi [...]

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade” (SOARES, 2004, p. 11).

A autora afirma que ao defender a especificidade do processo de alfabetização não está dissociando-o do processo de letramento, entretanto, nos tempos atuais tem-se a percepção de que os alunos estão sendo letrados nos espaços educativos mas não estão sendo alfabetizados e esse cenário parece estar vislumbrando uma solução para este problema a partir do retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e consolidado antes dele. Essa movimentação a autora denomina de reinvenção da alfabetização a qual considera “perigosa - se representar um retrocesso a paradigmas anteriores, com perda dos avanços e conquistas feitos nas últimas décadas – e necessária – se representar a recuperação de uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2004, p. 11).

2.4.2. Conjugando o alfabetizar e o letrar no processo de apropriação da cultura escrita

É imperativo ressaltar que o domínio do ensino da língua escrita no Brasil nos últimos anos, assim como em vários outros países, pautou-se em:

Uma concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que decorre o princípio que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios; [...] o sistema grafofônico (as relações fonema-grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural da interação com a língua escrita (SOARES, 2004, p. 12).

Nesse sentido, é essa percepção e princípio que efetivam a fundamentação do construtivismo, posto que implica construção do conhecimento a partir dos saberes experienciais e prévios que os alunos trazem dos seus contextos e compartilham nas salas de aula.

Todavia, a autora comenta que os resultados de avaliações referentes aos níveis de alfabetização da população em processo de escolarização no Brasil e em vários outros países têm conduzido duras críticas relacionadas a essa concepção holística da aprendizagem da língua escrita, as quais manifestam-se principalmente em virtude da ausência de uma instrução direta, específica, explícita e sistemática para a aprendizagem efetiva do código alfabético e ortográfico. Nos Estados Unidos e França, que são países que tradicionalmente inspiram a educação brasileira, essas críticas bem como as propostas surgidas a partir delas foram consolidadas em documentos oficiais e

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

programas de ensino. E diante disso, a movimentação que começou a se propagar no Brasil segue nessa mesma direção, procurando neles e em outros países fundamentação e justificação para embasar tal discussão e reflexões. No entanto, essa questão tem se apresentado, principalmente nos Estados Unidos e no Brasil, a partir de um antagonismo de concepções, posto que fortalece-se um grupo a favor e um grupo contra a movimentação, a qual é denominada como a “volta ao fônico”, sendo que “é essa tendência a radicalismos que torna perigosa a necessária reinvenção da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 14).

A autora explicita que é necessário perceber que o antagonismo, que gera radicalismos, é mais político que conceitual, visto que o construtivismo defende que a aprendizagem das relações grafofônicas integre a aprendizagem da língua escrita, apesar de que para o construtivismo essas relações não estabelecem necessariamente objeto de ensino, pois sua aprendizagem deve ser incidental, implícita, assistemática, partindo-se do princípio de que o aluno tem competências e habilidades para descobrir sozinho “as relações fonema–grafema, em sua interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita” (SOARES, 2004, p. 14). Reconhece-se aqui, que a concepção em questão privilegia o letramento, dissociando erroneamente alfabetização de letramento e atuando como se o aluno fosse capaz de aprender de maneira incidental e natural, objetos de conhecimento que são convencionais e, às vezes, arbitrários, como o é sistema alfabético e o sistema ortográfico apresentado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme a autora, separar alfabetização e letramento é um enorme engano, visto que atualmente a partir das concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e de escrita o ingresso do aluno no contexto da escrita acontece de forma simultânea pelos processos de:

Aquisição do sistema convencional de escrita - a *alfabetização* - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Assim sendo, reconhece-se que para alfabetizar e letrar é preciso que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos alfabetizadores estejam concatenadas entre si, assim como permeadas pelos múltiplos escritos que circulam nos contextos sociais, reais e concretos de pertencimento do aluno.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Entretanto, segundo a autora, a concepção tradicional e associacionista de alfabetização estabeleceu os dois processos independentes, sendo que nessa perspectiva a alfabetização precedeu o letramento. No entanto, atualmente a concepção de alfabetização não precede o letramento, visto que os dois processos acontecem de maneira simultânea. Logo, a autora argumenta que é conveniente que se conservem os dois termos, pois apesar de oportunizarem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, eles são de natureza essencialmente diferente, os quais demandam conhecimentos, habilidades e competências específicas que estabelecem aprendizagens e procedimentos diferenciados de ensino. É importante destacar também que a diferença entre os dois processos, assim como a recuperação da especificidade da alfabetização, são metodologicamente e até politicamente oportunas desde que essa diferença e a “especificidade da alfabetização não sejam entendidas como independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro. Assegurados esses pressupostos, a *reinvenção* da alfabetização revela-se necessária, sem se tornar perigosa (SOARES, 2004, p. 15).

A autora supramencionada enfatiza que é necessário que se perceba a possibilidade e a necessidade da efetivação da conciliação entre esses dois processos de aprendizagem da língua escrita, estabelecendo a integração de alfabetização e letramento, no entanto, sem a ausência da especificidade de cada um desses processos, mas reconhecendo as muitas facetas de um e outro, bem como a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de cada um deles. Desse modo, a partir dos pressupostos apresentados e analisados sobre essa concepção de alfabetização e letramento “não há *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica” (SOARES, 2004, p. 16).

2.5. Metodologia de base linguística e psicolinguística – uma nova alternativa didática para a alfabetização: proposta de Heloisa Vilas Boas

A proposta metodológica de alfabetização de Heloisa Vilas Boas tem seus fundamentos pautados em conceitos e proposições da psicologia e da linguística e de acordo com Boas (1996), sua construção iniciou-se em 1975 no Laboratório de Currículos da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, pelo grupo que era responsável pela reformulação dos currículos para a alfabetização e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

pela efetivação de uma nova metodologia de alfabetização nas escolas públicas de 1º grau, na época. O grupo estabeleceu como base a incorporação criativa das descobertas e conceitos da Linguística Contemporânea e a aquisição de uma linguagem lúdica através da consolidação do jogo, inserindo-o no desenvolvimento dos passos metodológicos da proposta. E conforme a autora, essa experiência tornou-se o objeto de sua tese de doutorado e a partir de 1980, já como assessora de língua portuguesa de várias escolas, ela pôde dar continuidade à ampliação da metodologia, posto que demandou efetivamente o acompanhamento das práticas dos professores, tanto da rede pública de ensino como da particular, permitindo a avaliação dos resultados.

A autora, ao apresentar as premissas da sua proposta metodológica, faz várias indagações referentes aos métodos de ensino que são usados tradicionalmente, enfatizando que tanto os métodos analíticos como os sintéticos que partem palavra, sílaba ou fonema, ou da frase ou texto:

[...] recaem na silabação, no fonema solto, na pura visualização da palavra e na sua associação a figuras, dificultando à criança ultrapassar o nível da mera percepção [...] relegam a um segundo plano a importante tarefa de buscar sentido para o que se lê, impedindo que a leitura seja vista pelo aluno como uma atividade significativa e atraente, em que ele tem um papel ativo e participante (BOAS, 1996, p. 11).

Nesse sentido, essa questão deverá sempre ser levada em consideração quando se refere à escolha de métodos e técnicas que serão utilizados nos espaços educativos, partindo sempre do princípio de que quaisquer metodologias demandam referências teóricas específicas e um compromisso real com o processo histórico-social vigente.

De acordo com a autora, o professor alfabetizador também é um professor de línguas e sendo a alfabetização um campo do conhecimento muito específico, complexo e multifacetado, o desconhecimento dos pressupostos da ciência e da linguagem poderá demandar consequências não exitosas no processo da aprendizagem desenvolvido nos espaços educativos. Em diversos momentos por não ter o conhecimento de como a alfabetização, que é um objeto de estudo, é organizada, por não conhecer sua natureza, seu funcionamento e sua produção, o professor utiliza a fixação dos conhecimentos abordados em sala de aula como sua principal estratégia de aprendizagem. Ele recorre com frequência a longos ditados e cópias de textos de livros didáticos, à memorização de inúmeras regras ortográficas e gramaticais, assim como à utilização de palavras soltas, sem significados e descontextualizadas das situações sociais concretas nas quais os alunos vivem no seu cotidiano.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Ao analisar o processo de apropriação da linguagem pela criança, percebe-se que não foi utilizando esses recursos referidos anteriormente que ela desenvolveu a fala, mas por meio da:

[...] capacidade específica que ela tem para a apreensão e uso de regras, constituídas no jogo social da interlocução e que se poderia chamar de competência comunicativa. É, portanto, falando e ouvindo, interagindo com quem está a sua volta, formulando livremente hipóteses sobre suas formas, que ela aprende a língua materna (BOAS, 1996, p. 12).

Com base nessa constatação, o professor alfabetizador precisa refletir sobre o processo da aquisição da linguagem e perceber que as atividades propostas na sala de aula devem possibilitar a aprendizagem concreta da língua oral.

No entanto, como afirma a autora, na alfabetização a escola e as cartilhas percorrem rumos opostos, enfatizando a aprendizagem perceptual, a formação de automatismos, de sílabas e frases soltas sem significados e sem sentidos. E para que o aluno domine as modalidades falada e escrita da língua, urge a necessidade dele operar de maneira concreta com ela, observando suas semelhanças e diferenças, comparando e relacionando seus elementos em diversos contextos e situações sociais reais:

Tomar posse da palavra, descobrir, dentro dos limites impostos pela própria língua, novas formas de expressão, sendo sujeito ativo, como foi no processo de aquisição da linguagem. A consciência de que sabe e de que tal saber foi construído ativamente, por um percurso de descobertas, traz consigo um imenso prazer para o aluno: o de saber que pode aprender e [...] o aumento de sua potência de agir (BOAS, 1996, p. 13).

Entretanto, os espaços educativos estão superlotados de palavras associadas a uma imagem para que possa ser visualizada e fixada como um único significado, reduzindo todas as possibilidades dos alunos agirem com os diversos significados que a palavra possa apresentar.

A autora enfatiza que a aprendizagem deve possibilitar a interação social e que a efetivação do conhecimento deve acontecer por meio de atividades de reflexão por parte do aprendiz. Chama a atenção afirmando que sua proposta de alfabetização, apesar de ser caracterizada por alguns especialistas da área como um método analítico, porque se começa por um texto, é primordialmente uma alternativa de alfabetização que possibilita ao aluno estabelecer relação e sentido aquilo que lê e escreve. Ao desenvolver a metodologia, todas as etapas vivenciadas implicam convites para que os alunos participem do processo, e a análise das frases perpassa pelos diálogos construídos com eles, sendo realizada através de jogos diversificados com as palavras, estabelecendo-se associações diferentes conforme ela é usada nos contextos sociais e concretos do cotidiano.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

A autora propõe para o aprendizado da leitura e da escrita, um trabalho esquematicamente organizado em unidades interligadas, que:

[...] se sucedem obedecendo a critérios de gradação, em uma ordem crescente de complexidade. Uma unidade consiste em um conjunto de ETAPAS desenvolvidas a partir de um TEMA produzido e vivenciado pelas crianças. Dele se parte para a seleção dos enunciados e palavras-chave a serem analisadas na unidade. [...] a cada unidade, um novo tema, novos enunciados, novas palavras-chave. A duração de cada unidade é determinada pelo professor, já que o número de aulas necessário para o seu desenvolvimento depende de fatores tais como: o nível da turma; o momento do processo [...]; a complexidade maior ou menor de cada unidade [...] (BOAS, 1996, p. 19).

Dessa forma, partindo-se das etapas trabalhadas na metodologia, se verifica que o desenvolvimento do processo da alfabetização remete à reflexão a respeito da escrita e ao envolvimento ativo e direto do aluno, sendo que a língua materna não é mostrada de maneira isolada e nem compartimentada e sim de acordo com o contexto social em que o aluno vive.

Assim sendo, a exploração de cada unidade perpassa pelo desenvolvimento das etapas apresentadas, a saber:

1ª etapa - Produção do tema pelas crianças / contexto situacional. De acordo com a autora, o alfabetizador sugere a produção coletiva de um texto que pode surgir por meio de uma dramatização, uma música, um poema, uma história, um fato do jornal, bilhete, desenhos ou outros suportes que sejam relevantes e significativos para a turma. Produz-se o texto com os alunos registrando-o no quadro e em seguida no papel madeira para servir como recurso para as atividades de leitura. Em seguida, faz-se a leitura do texto com os alunos e a discussão em torno dos significados gerados, sendo que o professor vai apresentando os elementos importantes na aprendizagem da escrita, ou seja, a maneira como as palavras devem ser dispostas no texto.

2ª etapa - Escolha da(s) frase(s) e palavras-chave que serão analisadas e que deverão atender “aos critérios estabelecidos da complexidade, produtividade e alternância entre o fácil e o difícil” (BOAS, 1996, p. 20). O critério da produtividade se refere à combinação dos fonemas e grafemas que compõem a palavra-chave para gerar novas palavras. No critério de alternância entre o fácil e o difícil, o alfabetizador deverá ter o cuidado de não acumular as dificuldades para o final do processo de alfabetização, pois essa estratégia adotada normalmente pelas cartilhas poderá não ser exitosa. É importante que as dificuldades sejam inseridas gradativamente para que os alunos possam ter tempo para as assimilar e internalizar o conhecimento apreendido. A alternância entre o fácil e o difícil e a

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

complexidade estão diretamente relacionados e dispõem gradativamente a apresentação dos fonemas e grafemas conforme seu grau de complexidade.

É necessário que se faça o registro da frase selecionada no quadro e posteriormente no papel madeira para disponibilizar na sala de aula. A autora sugere que a letra a ser utilizada seja tipo *script* ou bastão que é uma mistura das letras de imprensa maiúsculas e minúsculas, posto que essa letra apresenta linhas retas, mais fáceis de traçar e está presente com mais frequência nos diversos textos presentes no cotidiano dos alunos, os quais começarão a conhecer.

Nesta etapa, é imprescindível que seja realizada a leitura das frases isoladas de forma natural e fluente, ou seja, deve-se ler como se fala. Propõe-se que sejam desenvolvidas “algumas atividades que permitam ao aluno a descoberta de aspectos relevantes na aprendizagem da leitura e escrita [...]” (Boas, 1996, p. 20), a saber: letra maiúscula/minúscula, sinais de pontuação e o espaço em branco entre os vocábulos.

Dessa forma, é preciso que seja feita também a análise oralmente da frase como um todo, por meio de operações de identificação e substituição dos constituintes da oração, permitindo uma relação entre as partes e o todo, a qual é necessária nos níveis conceituais de leitura e de escrita como estratégia didática para o avanço das hipóteses sobre a leitura e a escrita que são criadas pelos alunos. “Tais operações, incidindo sobre a criatividade da linguagem, encaminham a criança a buscar sentido naquilo que lê desde o início do processo [...] e instauram a situação real do diálogo, tal como ele é usado nas diversas situações sociais” (BOAS, 1996, p. 20). As atividades apresentadas devem possibilitar o reconhecimento da palavra maior presente na frase, palavra menor, quantidade de palavras na frase e o significado das palavras-chave nas frases.

3ª etapa - Reconhecimento da palavra-chave em novos contextos, percebendo os diversos sentidos das palavras de acordo com o contexto em que elas se encontram. A autora afirma que esta etapa deverá ser conduzida pelo alfabetizador de forma oral e escrita no quadro, possibilitando que o aluno entenda os diversos sentidos das palavras-chave surgidos após as mudanças efetivadas na frase, atribuindo novos significados ao que ele leu. O aluno passará a utilizar a língua materna a partir do conhecimento e das hipóteses que ele tem sobre ela. O alfabetizador deverá convidar os alunos a criarem frases com as palavras-chave a serem trabalhadas em novos contextos, mudando o sentido das palavras e a posição delas na frase (inicial, medial e final), assim como deverá apresentá-las sozinhas, fazendo a leitura e identificação dos elementos que compõem essas palavras.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Nesta etapa deve-se realizar a introdução da escrita por parte dos alunos, solicitando que eles escrevam as palavras-chave estudadas, visto que as frases criadas estarão presentes nos exercícios escritos, sendo que no início do processo os alunos devem localizar as palavras nos exercícios e depois copiá-las.

Assim sendo, Camargo explicita que “o reconhecimento da palavra leva, ainda, o aluno a memorizar sua sequência global e essa memorização possibilitará a construção da estabilidade da escrita, a perceber que cada palavra é escrita sempre com as mesmas letras e na mesma ordem, independente da posição que ocupará na frase” (2012, p. 62).

4ª etapa - Descoberta de semelhanças e diferenças, visuais e auditivas, entre as palavras. O alfabetizador irá propor exercícios para:

- “a discriminação das sílabas (ou fonemas) que constituem as palavras-chave, jogando com outras palavras que tenham sílabas e fonemas em comum” (BOAS, 1996, p. 20), sendo importante e necessário observar que todas as sílabas das palavras estudadas deverão ser efetivamente trabalhadas, e estas sílabas que serão discriminadas deverão estar sempre concatenadas ao todo do qual fazem parte.

- “a montagem do paradigma, através da produção, por parte dos alunos, de palavras que apresentem semelhanças e diferenças em relação à palavra-chave” (BOAS, 1996, p. 21). Nesta etapa, o aluno vai memorizando as sílabas exploradas, sem fazer uso dos exercícios de silabação, posto que serão propostas atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica por meio do jogo da montagem de um paradigma, o qual consiste em relacionar sons comuns aos das sílabas da palavra-chave. O alfabetizador deverá escrever a palavra-chave em colunas no quadro conforme a sua quantidade de sílabas, se a palavra apresentada for “panela”, ela deverá ser escrita três vezes e para cada palavra será proposta uma atividade em que os alunos deverão pronunciar palavras que tenham sílabas iguais. Como por exemplo, perguntar aos alunos quais são as palavras que tenham o som de **pa**, depois de **ne** e por último, de **la**. Dessa forma, será possibilitado aos alunos conhecer e diferenciar, entre si, sílabas e fonemas da palavra em sua forma gráfica e sonora a partir de palavras que fazem parte do universo vocabular e contexto social deles, pois foram escolhidas por eles. Nas atividades orais e coletivas, o alfabetizador escreverá as palavras no quadro como foram ditas pelos alunos, de maneira que as sílabas ou os fonemas comuns a serem destacados fiquem na mesma direção permitindo que a sílaba a ser discriminada esteja sempre

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

ligada ao todo do qual faz parte. O alfabetizador solicita também que os alunos destaquem as sílabas discriminadas e desenhem uma das palavras apresentadas, podendo ainda procurar figuras que tenham a sílaba explorada. Veja o exemplo prático dessa etapa:

panela	panela	panela
palito	janela	lata
impaciente	neve	mala
lupa	cone	bolacha

Nesse contexto, Camargo ressalta que:

Não é um simples exercício de memorização das famílias silábicas, faz parte de um esquema de relações de combinações e contrastes, por isso, nunca é apresentada isoladamente nessa fase. Outro aspecto relevante a ser comentado é que essa etapa resgata a ludicidade, fundamental no processo de aprendizagem, pois os alunos brincam de pensar o maior número de palavras que tenham determinados pedacinhos. Nesta atividade, as sílabas são internalizadas sem desligá-las do contexto que ocorrem funcionalmente [...] (CAMARGO, 2012, p. 62).

Desse modo, por meio de um jogo lúdico no qual a criatividade, a interação, a socialização e a participação ativa dos alunos é estimulada, percebe-se que eles se apropriam das diversidades gráficas e fônicas da língua portuguesa que é apresentada e falada nas diversas e diferentes regiões.

5ª etapa - Formação de novas palavras pela recombinação das sílabas que constituem as palavras-chave. Boas ressalta que “à medida que as palavras vão sendo formadas pelos alunos, são registradas, no quadro, pelo professor [...]. Após a realização coletiva desta atividade, cada criança deve ter oportunidade de realizá-la individualmente, [...] formando e registrando as palavras em sua folha de papel” (1996, p. 21). A concepção alfabética nesta etapa é dinâmica e dialógica, pois coletivamente os alunos procuram construir novas palavras pelo processo de decomposição e composição das palavras, em que a palavra é recortada por eles para que possam buscar as possibilidades de combinações entre elas. Todas as palavras formadas pelos alunos são inseridas nas frases e textos que serão construídos por eles. É importante que o alfabetizador nesse momento do processo de alfabetização, faça uso do alfabeto móvel e de preferência usar apenas as letras correspondentes às palavras-chave estudadas para facilitar o processo de composição de palavras. Nesta etapa é possível compreender que o domínio da sílaba pelos alunos não é mecânico e nem estático, visto que por meio das atividades propostas pelo alfabetizador eles realizam o jogo da

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

comutação (troca) das palavras e gradativamente vão desvendando e estabelecendo as relações grafofônicas presentes nas frases construídas por eles.

6ª etapa - Formação oral e escrita de novas frases, utilizando as palavras surgidas no processo de decomposição e composição das sílabas das palavras em estudo. Nesta etapa, os alunos devem ser solicitados a completarem frases com as palavras surgidas e criarem frases com as novas palavras. O alfabetizador deverá entregar aos alunos partículas funcionais para formar as frases, ou seja, os conectivos que darão sentido às frases formadas pelos alunos.

7ª etapa - Depreensão dos fonemas, “pelo jogo das diferenças e semelhanças entre as palavras (comutação de vogais e consoantes), sem desvinculá-las dos contextos onde ocorrem funcionalmente” (BOAS, 1996, p. 21). Realizando o jogo das diferenças entre as palavras, o aluno descobre a diferença entre fonemas e constrói novas palavras, usando os mesmos elementos destacados e descobrindo que a mesma posição pode distinguir outros significados. A autora destaca que o alfabetizador, por meio de exercícios de comutação das vogais que estão sendo estudadas em um determinado momento, ao lado das consoantes da unidade, deverá oportunizar que o aluno perceba as diferenças em:

- campo semântico ou significado: taca/toca; mata/mato;
- gênero: macaco/macaca;
- verbos / mudança de pessoas do discurso: boto/bota.

8ª etapa - Discriminação das novas sílabas formadas. Com base no repertório de novas sílabas e palavras formadas, o alfabetizador irá propor exercícios nos quais os alunos deverão localizar as sílabas surgidas. A sílaba deverá sempre fazer parte de uma palavra, de um todo e de um contexto.

9ª etapa - Formação de novas palavras usando essas sílabas. Nesta etapa, os alunos deverão combinar as novas sílabas surgidas pela comutação de todos os elementos das palavras-chave.

10ª etapa - Leitura e escrita de novas frases, “através de operações sintáticas escritas, gerando novas frases, novas significações” (BOAS, 1996, p. 21). Nesta etapa, as frases deverão apresentar identificação, substituição, expansão, ordenação, reordenação, interrogação e negação, para permitir que o aluno descubra seus diversos efeitos de sentido, sendo que as mudanças produzidas nessas frases deverão ser faladas, lidas e principalmente escritas pelos alunos.

Nessa perspectiva, com base no exposto, a autora afirma que sua proposta metodológica de alfabetização é voltada para uma perspectiva construtivista e sociointeracionista, pois percebe o Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

processo de apropriação da língua materna a partir do aprendiz, perpassando pela valorização do contexto cultural no qual ele está inserido, similarmente pelas relações que são construídas com os sujeitos envolvidos no processo.

Diante disso, a proposta apresentada, estrutura e organiza os conhecimentos que surgiram a partir das investigações realizadas por Ferreira e Teberosky (1999), as quais afirmam que não construíram nenhuma metodologia de alfabetização, e, no entanto, apresentaram uma maneira nova de como acontece o processo de aquisição da escrita. E através dos passos metodológicos da proposta de Boas (1996), é possível realizar intervenções nas hipóteses que os alunos têm sobre a escrita, a fim de que eles possam refletir sobre ela.

2.6. Breve trajetória histórica do Programa de Formação Continuada Tapiri

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96) destaca vários artigos que direcionam as políticas públicas sobre formação continuada dos professores. O Título VI – artigos 63, 67, 80 e 87 – tratam dos Profissionais da Educação, abordam a necessidade da formação continuada dos professores, similarmente às responsabilidades do poder público, enfatizando sua importância. O inciso III do art. 63, afirma que as instituições formativas precisam fomentar “[...] programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. O artigo 67 destaca que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, sendo que os incisos II, V evidenciam que é garantido aos educadores o “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”; “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Quanto ao art. 80, assegura a educação à distância, afirmando que “[...] o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e educação continuada”. Ante o exposto, o art. 87, inciso III, chama a atenção para as obrigações dos municípios explicitando que estes necessitam “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação à distância”.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Diante disso, em 1999 é lançado o “Programa de Gestão Educacional” da SEMED/Manaus, “como um instrumento de ação do governo municipal para elevar o padrão de gestão nas escolas, com vistas ao produto final: a formação holística do homem” (PGE, p. 40, *apud* PROGRAMA DE FORMAÇÃO PERMANENTE, 2001, p.9). E para contemplar um dos eixos desse Programa, em setembro de 2000 criou-se o **Centro de Formação Permanente, Estudo e Pesquisa do Magistério Municipal**, que surgiu como:

Uma possibilidade real de estruturação das práticas pedagógicas do sistema de ensino, visto que este Centro se propõe como competência primeira, coordenar, propor, implementar e divulgar uma política de formação permanente do magistério, programas e projeto especiais, relacionados ao processo de ensino aprendizagem da Rede Municipal de Ensino (PROGRAMA DE FORMAÇÃO PERMANENTE, 2001, p. 9).

Desse modo, este Centro procurou desenvolver ações voltadas ao novo modelo educacional vigente na época, contemplado pelo MEC, com o propósito de consolidar políticas públicas de formação continuada para os professores da SEMED/Manaus.

Com isso, o Centro de Formação foi regulamentado pela Lei nº 591 de 23 de março de 2001 com o nome de **Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM)**, significando um investimento importante e essencial para a Rede Municipal de Ensino, posto que buscou assegurar condições de incentivo à qualificação e ao desenvolvimento profissional dos professores, o qual foi direcionado para “o estudo e a pesquisa educacional e tinha como objetivo primeiro coordenar o processo de formação inicial e continuada dos educadores da Rede Municipal de Ensino” (ARAÚJO, *et al.*, 2014, p. 431), sendo que para compor e fortalecer o **CFPM** outros órgãos foram agregados a ele, como: o Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento dos Professores, Núcleo de Tecnologia Educacional e a Seção de Currículos e Programas da SEMED/Manaus.

E no ano de 2001 foi lançado o “Programa de Formação Tapiri”, que tinha como base teórica:

Os princípios da Transdisciplinaridade, fundamentado nas pesquisas mais atuais da época sobre formação continuada de professores. O objetivo era de implementar processos de formação contínua e permanente do educador e educadora para instrumentalizá-los diante das complexidades, nas relações de ensino-aprendizagem, cultura e diversidade, inter, multi, pluri e transdisciplinaridade presentes no contexto municipal (ARAÚJO, *et al.*, 2014, p. 431).

Sendo assim, este programa vislumbrava um novo profissional da educação, buscando possibilitar a ele o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais a fim de promover

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

uma profissionalização de qualidade. Logo, é o documento que norteará as propostas de formação continuada para a consolidação das políticas públicas de formação de professores da Rede Municipal de Ensino.

Nesse período o “Programa de Formação Tapiri” passou a atender a formação inicial em nível médio na modalidade Normal para professores leigos, apesar de que esta já havia sido contemplada no ano de 1998 pelo Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores - SEMED/União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação/MEC. O Programa atendia também a graduação em várias licenciaturas, Pedagogia e Normal Superior, assim como efetivou projetos que já estavam sendo desenvolvidos pela SEMED/Manaus, por meio de ações específicas de forma sequenciada e continuada.

Na sequência, segundo as autoras, no ano de 2004 foi efetivada uma avaliação do “Programa de Formação Tapiri” por um grupo de formadores e o programa adquire uma nova versão, sendo a formação continuada organizada em duas vias:

1)Na escola e/ou no espaço do Centro, em articulação com os Distritos Educacionais, por meio do Coordenador de Grupo, contemplando o Projeto Formativo da respectiva ação. 2) direcionada pelo Centro de Formação Permanente, voltada para uma perspectiva mais formal, contemplando as necessidades da primeira, além de oferecer cursos opcionais, círculos de palavras, grupos de pesquisas e outros projetos de formação (PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA TAPIRI, 2004, p. 23-24).

Nesse sentido, com essa nova versão do programa pretendia-se estabelecer uma aproximação mais significativa entre o Centro de Formação e as escolas, oportunizando a autonomia escolar.

De acordo com Araújo, *et al.* (2014), a partir de 2006 com uma reforma administrativa no município, o **CFPM** passou a chamar-se **Coordenadoria de Formação do Magistério (COFM)**, que foi composta pelas Gerências de Formação Inicial e Continuada e pelo Núcleo de Tecnologia Educacional. Essa reforma e a construção de um novo organograma da SEMED/Manaus, corroborou para a efetivação de estudos e um redimensionamento do “Programa de Formação Tapiri”, o qual foi estruturado a partir de leituras e debates com o grupo de formadores/pesquisadores da **COFM**, organizando a formação de professores em três focos de atuação: “Formação Continuada por Polos Distritais [...]; Oficinas de Formação [...] e Formação Continuada em Serviço” (PROPOSTA DE REDIMENSIONAMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA TAPIRI, 2006. p. 4-14).

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Araújo, *et al.* (2014), enfatizam que em maio do ano de 2007, a SEMED/Manaus perpassa por uma nova reestruturação e a **COFM** transforma-se em **Gerência de Formação do Magistério (GFM)**, constituída pelo Núcleo de Formação Continuada e pelo Núcleo de Formação Inicial. O Núcleo de Tecnologia Educacional segue as orientações do “Programa Nacional e Tecnologias na Educação” (PROINFO), objetivando a inclusão digital nas práticas pedagógicas dos contextos educativos.

Assim sendo, a formação de professores foi pautada e orientada por Eixos de Aprendizagem, os quais organizavam as ações da escola por meio de quatro eixos, a saber: “1- Linguagem e Comunicação; 2 - Interação Família Escola; 3 - Educação Ambiental; 4 - Tecnologias Interativas” (PROPOSTA DE REDIMENSIONAMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA TAPIRI, 2006, p. 11).

E no ano de 2009, Araújo, *et al.* (2014), afirmam que a partir de constantes mudanças na gestão da educação municipal a **GFM** é substituída pela **DDPM**, sendo constituída pela Gerência de Formação Continuada (GFC) e pela Gerência de Tecnologia Educacional (GTE).

A “Formação Tapiri” é reiniciada enfatizando a formação em serviço com o “Projeto Oficina de Formação em Serviço” (OFS). O “Programa de Formação Continuada Tapiri” se reestruturou a partir dos princípios que nortearam sua construção, considerando o desenvolvimento “de cursos de formação continuada em serviço [...] tendo como foco epistemológico e metodológico o estudo sobre a teoria do conhecimento, o currículo, a perspectiva inter e transdisciplinar e a ferramenta dos projetos de aprendizagens” (WANZELER, 2014, p. 19). Assim sendo, esse processo formativo apresentou um caráter de intervenção sócio educativa a partir das práticas de ensino e de aprendizagem dos professores nos seus contextos educativos. Entretanto, Araújo, *et al.* (2014), sinalizam que devido à troca de gestão a proposta de formação em serviço não foi viabilizada nas escolas e a execução do referido projeto é interrompida.

Conforme as autoras, no ano de 2010 um grupo de formadores juntamente com a chefia da **DDPM** organizaram-se para reavaliar e redimensionar o “Programa de Formação Continuada Tapiri”, o qual estabeleceu alguns focos de atuação, como: “Formação em Polos Distritais; Formação em Serviço; Oficinas de Formação; Formação dos Formadores e a Formação de Tecnologias Educacionais” (FORMAÇÃO TAPIRI, 2010, p. 12). Desse modo, propõem-se mudanças conceituais no que se refere à metodologia de trabalho, sinalizando o desenvolvimento de

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

formações por meio da Educação à Distância. No entanto, o Programa em questão não registrou a criação do “Projeto Ampliando Horizontes”, que aconteceu em 2010, sendo implementado para corroborar com a formação pessoal do servidor da SEMED/Manaus, por meio da oferta de cursos de idiomas.

É imperativo ressaltar que no ano de 2011, segundo Araújo, *et al.* (2014), o “Projeto OFS” é resgatado por um grupo de formadores estabelecendo-se uma parceria com a UEA, o qual foi apresentado como um projeto de pesquisa e extensão que buscava a “aproximação entre a escola e a universidade por meio de projetos de formação continuada em serviço, contribuindo para ressignificação das práticas pedagógicas [...], possibilitando [...] produção de materiais didático, pedagógico e científico” (WANZELER, 2014, p. 19).

Diante desse panorama exposto, no ano de 2012 produziu-se um documento denominado “Formação Tapiri: Escola de Desenvolvimento Profissional do Magistério”, que regulamentou e norteou os rumos da formação vigente. Nesse sentido, a **DDPM** estruturou as demandas de formação continuada “[...] em pólos de atendimento e conhecimento. Estes pólos dizem respeito à organização pedagógica e material das escolas, espaços de aprendizagens como base para a construção de situações de formação’ (LAMY, 2003, *apud* FORMAÇÃO TAPIRI: ESCOLA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO, 2012, p. 9).

Desse modo, o referido projeto de formação, além de atender professores, gestores e pedagogos, oportuniza também atendimento aos “auxiliares de bibliotecas e servidores administrativos da Secretaria Municipal de Ensino, alcançando assim o percentual de 100% atingidos pela metodologia de formação continuada [...]” (FORMAÇÃO TAPIRI: ESCOLA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO, 2012, p. 6). Pela primeira vez na história da **DDPM**, inicia-se um processo de formação continuada estruturada para atender toda a clientela presente das escolas municipais.

Segundo Araújo, *et al.* (2014), no ano de 2013 foi necessário a reorganizar o “Programa de Formação Continuada Tapiri” para o atendimento às novas necessidades das escolas. Logo, constituiu-se uma comissão denominada “Grupo de Trabalho”, o qual tinha o objetivo de pesquisar, analisar e reescrever o documento em questão, considerando “os aspectos legais da formação de professores no Brasil, as referências bibliográficas sobre o tema, as experiências de formação vividas para se consolidar como uma política desta secretaria” (ARAÚJO, *et al.*, 2014, p. 439).

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Nesse contexto, em novembro do ano de 2013, a nova gestão da **DDPM** tem como meta redimensionar a formação continuada e estruturar uma proposta de formação para o período subsequente, sendo que esta apresentou uma outra forma de estruturação das formações continuadas da SEMED/Manaus, as quais se organizaram a partir de dois Núcleos, a saber: “Núcleo Estruturante, composto pela Escola de Administrativos, Escola de Professores, Escola de Gestores e Escola de Assessores; e, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares, que ficou com a responsabilidade de trabalhar os Temas Sociais Contemporâneos” (ARAÚJO, *et al.*, 2014, p. 439).

Nesse mesmo ano, as competências da **DDPM** foram atualizadas e regulamentadas no Regimento Interno da SEMED/Manaus, Decreto nº 2.682, Art. 39 e publicado no Diário Oficial do Município de Manaus/Amazonas em 26 de dezembro de 2013, como segue:

I – elaborar, implementar, coordenar e avaliar a Política de Educação Continuada do Magistério Municipal; **II** – desenvolver pesquisas, promover e divulgar a produção científica dos profissionais da educação municipal; **III** – elaborar e emitir pareceres técnico-pedagógicos de projetos de formação, em parceria com os diversos segmentos da Secretaria ou de outras instituições proponentes; **IV** – intercambiar com órgãos nacionais e internacionais no que se refere à educação continuada dos professores da rede municipal; **V** – emitir parecer quanto à liberação de educadores para estudos de pós-graduação, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Programa Qualifica; **VI** – definir linhas de ação pedagógica para realização de eventos como seminários, simpósios e fóruns realizados no âmbito da Secretaria; **VII** – desenvolver outras atividades correlatas (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE MANAUS/AMAZONAS, ed. 3319, 2013, p. 34-35).

Dessa forma, oficializaram-se as novas competências da **DDPM**, descortinando novos horizontes significativos à formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino.

É importante evidenciar que desde a criação da **DDPM**, foram consolidadas várias versões do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, destacando-se que existe um documento chamado “Programa de Formação Continuada Tapiri” (2014) que está em processo de atualização e construção.

À luz das considerações expostas, Araújo (2011) destaca que possivelmente todas as mudanças e diversas reestruturações administrativas referentes a consolidação do espaço para a efetivação das ações de formação continuada de professores, tenham fomentado uma descontinuidade na implementação das políticas de formação continuada da SEMED/Manaus. Atualmente percebe-se que as inúmeras trocas de nomenclatura do espaço destinado às formações colaboram para a ausência de uma identidade ou referencial do *lôcus* de formação continuada para os professores da Rede Municipal de Ensino.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Diante disso, Nogueira (2007) enfatiza que não questiona-se o nome de um prédio ou monumento, no entanto, os conceitos implicam identidades políticas, históricas, epistemológicas, sociais e culturais, posto que a **DDPM** é uma política pública enquanto intervenção na realidade social, sendo que cada nova nomenclatura representa a ruptura e o norte das políticas de formação continuada que serão legitimadas no “Programa de Formação Continuada Tapiri”. O momento em que “esses programas foram elaborados revela aspectos das políticas de formação implementadas que extrapolam a pseudo-neutralidade das mudanças de nomenclatura ou opções teórico-metodológicas” (NOGUEIRA, 2007, p. 44), visto que a não neutralidade nas trocas de denominações do espaço de formação, está concatenada à necessidade de atendimento as diversas demandas da SEMED/Manaus.

Nesse sentido, a autora chama a atenção ao afirmar que a **DDPM**, como política e como órgão do Poder Público Municipal surgiu em tempos conduzidos pelas políticas neoliberais, as quais vislumbram adequar os sujeitos às relações “naturais” capitalistas. Entretanto, os processos formativos, compostos por “sujeitos históricos reais, podem legitimar a realidade que o determinam ou contemplar a necessidade de uma realidade alternativa” (NOGUEIRA, 2007, p. 84).

Outrossim, urge a necessidade de reconhecer-se que os profissionais que construíram esse espaço destinado à formação continuada de professores, indubitavelmente concatenaram:

O compromisso assumido com a educação progressista e com os menos favorecidos; a busca constante em investir na atualização científica, para relacionar a teoria e a prática; a insistência em discutir com os professores a importância dos alunos refletirem criticamente o conteúdo; a importância das novas tecnologias para sala de aula e a necessidade de atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças (ARAÚJO, *et al.*, 2014, p. 440).

Assim, este espaço foi solidificado à luz dos sonhos, esperanças, certezas, incertezas e anseios de vários sujeitos que buscam uma educação pública de qualidade, na perspectiva de garantir os direitos de aprendizagem aos meninos, meninas, jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino.

2.6.1. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério

Este espaço de formação continuada de professores tem sua trajetória histórica permeada por avanços e retrocessos administrativos, estruturais, pedagógicos, políticos, históricos e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

epistemológicos, posto que ele constitui-se como uma política pública da SEMED/Manaus. Todavia, é importante evidenciar que todos esses aspectos indubitavelmente contribuíram para sua construção e atual configuração.

É imperativo ressaltar, que atualmente a **DDPM** oportuniza o desenvolvimento de processos formativos concatenados à pesquisa e fundamentados na práxis educativa humanizadora, democrática e cidadã na perspectiva da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade, articulando a formação continuada à consolidação de uma escola que respeite a diversidade, a pluralidade e a inclusão social. Constitui-se como um espaço de reflexão do cotidiano dos contextos educativos, corroborando com uma prática pedagógica consciente e emancipatória. Entende-se assim, a formação continuada como “algo dinâmico e inacabado, estando sempre em processo de construção, a formação, como a própria prática docente é multidimensional, não podendo ser pensada em uma única direção” (PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA TAPIRI, 2004, p. 18). E por possuírem especificidades próprias, as formações se desenvolvem a partir de uma política pedagógica sociointeracionista.

Diante desse panorama, destaca-se que os processos de formação continuada para os professores, gestores e pedagogos são realizados tanto na zona urbana da cidade de Manaus, como nas escolas do campo rodoviária e ribeirinha, sendo que esta última localiza-se em dois polos distintos: polo Rio Negro e polo Rio Amazonas. O atendimento às escolas do campo se dá por meio de processos de formação continuada pautados em eixos formativos do campo, considerando sua espacialidade, seus valores históricos e pedagógicos, valorizando a identidade dos seus sujeitos, posto que os polos atendidos têm particularidades, necessidades e realidades específicas. Ante o exposto, todos os encontros formativos são previstos em calendário elaborado pela **DDPM**, sempre respeitando as datas estabelecidas no calendário escolar da SEMED/Manaus.

Assim sendo, a **DDPM** desenvolve processos formativos por meio de modalidades de formação continuada que são contempladas:

- Pela formação presencial (modalidade principal) - destinada aos processos de formação contínua com a presença sistemática dos professores, pedagogos e gestores.
- Pela formação semipresencial (modalidade intermediária) - efetivada para os processos de formação contínua intercalando encontros presenciais e à distância.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

- Pela educação à distância (modalidade complementar) - são ofertados cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e de Aperfeiçoamento.

Com relação às estratégias de formação continuada presencial, são realizadas pela Formação em Polo e pela Formação em Serviço, como segue:

- Formação em Polo - caracteriza-se pelo encontro formativo dos professores, gestores ou pedagogos em um polo predeterminado de formação, na **DDPM** e/ou escolas previamente selecionadas, sendo este atendimento feito por segmento de ensino e/ou organização pedagógica, de acordo com as necessidades de formação da Rede Municipal de Ensino.

- Formação em Serviço - acontece quando os formadores se deslocam até à escola para efetivarem a formação continuada aos professores, pedagogos e gestores, caracterizando-se como uma formação *in loco*.

2.6.2. Gerência de Formação Continuada

As estratégias de formação continuada presencial são desenvolvidas pela GFC, via Formação em Polo e Formação em Serviço.

2.6.2.1. Formação em Polo

É ministrada no período de março a novembro do ano letivo para a zona urbana e de janeiro a outubro para as escolas do campo, incluindo as escolas indígenas, a partir da seguinte estrutura organizacional:

Zona Urbana	
Ações de formação continuada	Temáticas
Professores da Educação Infantil (creche e pré-escola)	Currículo: processos inclusivos na Educação Infantil
Professores do Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais)	Alfabetização: compromisso de todos
Professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais	- Artes - Teatro na escola - Língua Portuguesa - Gêneros Textuais: Leitura, interpretação e resolução de problemas - Matemática - Gêneros Textuais: Leitura,

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

	interpretação e resolução de problemas - Ciências – Letramento científico no ensino de Ciências - Geografia – Letramento Espacial no ensino de Geografia - História – Competências leitoras na aula de História: trabalho com fontes orais e escritas - Educação Física - Formação continuada em Educação Física: o caminho para a intervenção profissional responsável e qualificada no ambiente escolar
Professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais	- Língua Portuguesa - Competência leitora e gêneros textuais: teoria e prática fundamentadas por metodologias de projetos interdisciplinares - Matemática – Tendências em educação matemática - Ciências Naturais – Letramento científico no ensino de ciências - Educação Física - Formação continuada em educação física: o caminho para a intervenção profissional responsável e qualificada no ambiente escolar - Ensino Religioso – Busca por um diálogo interdisciplinar, diverso e laico - Artes - Pesquisa e produção na escola: valorizando a arte amazonense - Língua Inglesa – Ensino e aprendizagem em Língua Inglesa: competências e habilidades - História – Encontros formativos - Geografia – Ensino de Geografia: tecnologia, informação e conhecimento
Educação de jovens e adultos (EJA) - Gestão do ensino noturno: desafios e perspectivas de aprendizagens na EJA – Professores do 1º segmento	Tempo e espaço de viver e ler o mundo na EJA
EJA - Gestão do ensino noturno: desafios e perspectivas de aprendizagens na EJA – Professores do 2º segmento	- Língua Portuguesa - A proficiência leitora e escritora fundamentada por metodologias de projetos interdisciplinares na EJA - Matemática - A linguagem matemática na EJA - Ciências Naturais - Proposta pedagógica da EJA - 2º segmento para o ensino das ciências naturais - Educação Física – A educação física na EJA e a contribuição do educador em aspectos motores, sociais e afetivos.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

	- História e Geografia - O ensino da Geografia e da História para além do livro didático - Língua inglesa - Ensino e Aprendizagem em Língua Inglesa: competências e habilidades - Ensino Religioso e Artes - Gestão do ensino noturno: desafios e perspectivas de aprendizagens na EJA
EJA - Gestão do ensino noturno: desafios e perspectivas de aprendizagens na EJA – Pedagogos	A identidade do pedagogo na escola noturna: limites e possibilidades
Pedagogos - turno diurno	A identidade profissional do pedagogo/coordenador pedagógico: gestor pedagógico da escola pública municipal de Manaus.
Diversidade e direitos humanos - professores da Educação Infantil (creche e pré-escola), professores do Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais), professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, professores da EJA e pedagogos	Inclusão social

Quadro 2

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas informações dos documentos fornecidos pela Chefe da DDPM e pela Gerente da GFC. SEMED/Manaus. 2017.

Escolas do Campo - Rodoviária e Ribeirinha	
Ações de formação continuada	Temática
Professores da Educação Infantil (creche e pré-escola)	Educação do/no Campo: garantindo a qualidade no processo educativo a partir de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem
Professores do Bloco Pedagógico - 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais	
Professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais	
Professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais	
Classe multisseriada	
Pedagogos e gestores	

Quadro 3

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas informações dos documentos fornecidos pela Chefe da DDPM e pela Gerente da GFC. SEMED/Manaus. 2017.

2.6.2.2. Formação em Serviço

Realiza-se por meio do “Projeto OFS” e do “Programa de Tutoria Educacional”.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

O “Projeto OFS” é um projeto de pesquisa e extensão universitária que destina-se à construção de políticas públicas de formação de professores, tendo como objetivo acompanhar a prática docente por meio da pesquisa para a ressignificação da formação continuada.

Em 2017 este projeto foi redimensionado para contemplar as características e exigências de um curso de especialização *lato sensu*, transformando-se no curso de “Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente”, que é fruto da parceria entre a UEA e a SEMED/Manaus. Trata-se de um processo de formação continuada realizado no contexto escolar por meio do “Projeto OFS” que está vinculado ao LEPETE/UEA. A especialização é destinada a professores e pedagogos que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino, sendo um curso de natureza transdisciplinar, tendo como foco o currículo escolar, as metodologias de ensino e de aprendizagem, assim como a avaliação, suas estratégias e práticas, posto que urge a necessidade de “refletir sobre o cotidiano escolar, valorizando as experiências inerentes às práticas docentes, na medida que se entende a escola como *lócus* legítimo de produção do conhecimento” (WANZELER, 2014, p. 19). Vale ressaltar, que este é o primeiro curso de especialização no Brasil que é consolidado no espaço escolar e no período em que as atividades da escola estão sendo efetivadas normalmente.

Um aspecto significativo e relevante do “Projeto OFS” é que, para garantir a sustentabilidade da formação nos espaços educativos sem comprometer a carga horária curricular, foi necessário incorporar ao projeto acadêmicos de diversas licenciaturas da UEA por meio do LEPETE. Durante o processo formativo dos professores, esses acadêmicos que são chamados de assistentes à docência, atuam diretamente nas salas de aula. Sendo assim, esta parceria da SEMED com a UEA implica:

Investir na formação continuada de professores focalizada na escola, como mecanismo de aproximação da universidade com as escolas, é um grande desafio para os cursos de licenciaturas. Sua relevância está em criar espaços para troca de experiência, análises e reflexões sobre as práticas pedagógicas da escola, constituindo-se como meio que articula os saberes da experiência com o conhecimento da ciência, e, por extensão, das disciplinas, priorizando a escola como *lócus* por excelência de formação (WANZELER, 2014, p. 16).

Desse modo, quando a formação acadêmica possibilita uma aproximação com realidade dos espaços educativos, assegura-se a efetivação de projetos formativos conduzidos pela pesquisa.

Quanto ao “Programa de Tutoria Educacional”, no ano de 2015 aconteceu seu lançamento oficial na Rede Municipal de Ensino, objetivando fortalecer as práticas pedagógicas por meio de formação em serviço e possibilitando o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

professor que se encontra em período de estágio probatório, ou seja, nos três primeiros anos de atuação, com o propósito de consolidar a aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, a formação é desenvolvida nos espaços educativos por um formador/tutor, que partindo dos saberes experienciais e da vivência do professor/tutorado busca oportunizar o processo de aprendizagem dos alunos, com o intuito de integrar novos conhecimentos de caráter prático e modelar. Nesse sentido, a metodologia se desenvolve através de apoio prático e presencial aos professores que atuam nas escolas, realizando-se a partir do estabelecimento de uma relação de parceria entre formador/tutor e professor/tutorado. Atualmente o programa está atendendo professores da educação infantil, do Ensino Fundamental Anos Iniciais e do Ensino Fundamental Anos Finais, mas precisamente das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Diante disso, foi estabelecida uma parceria com o “Programa Bolsa Universidade”, através da qual graduandos bolsistas de diversas licenciaturas atuam nas salas de aula no momento em que os professores estão em processo formativo.

No que se refere aos desafios e parcerias do programa, apresentam-se como segue:

Principais desafios
- Melhoria na atuação docente
- Melhoria no desempenho do aluno
- Melhoria nos índices educacionais
- Melhoria da Política de admissão e permanência do professor da Rede Pública Municipal de Educação
Principais parceiros
Fundação Itaú Social – FIS
Centro Integrado de Educação e Desenvolvimento Sustentável – CIEDS
Escola de Serviço Público Municipal e Inclusão Socioeducacional – ESPI

Quadro 4

Fonte: Informações dos documentos fornecidos pela Coordenadora Geral do Programa de Tutoria Educacional. DDPM. SEMED/Manaus. 2017.

2.6.2.3. Programas, projetos e parcerias

Programas, projetos e parcerias	Detalhamento
Profucionário merendeiras / secretarias	Promover a formação profissional técnica de nível médio na modalidade semipresencial para profissionais da educação que atuam em área de apoio às atividades pedagógicas e administrativas nas escolas públicas. É um programa do governo Federal,

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

	desenvolvido em parceria com o Instituto Federal do Amazonas (IFAM).
Programa Qualifica	Destinado à liberação do servidor docente e pedagógico para a capacitação em nível de pós-graduação <i>stricto sensu</i> – mestrado e doutorado, desde que atenda aos critérios estabelecidos no programa. Os cursos devem mostrar relevância quanto ao estudo/pesquisa ou atividade em relação aos interesses da SEMED/Manaus e a área de atuação do servidor. Os cursos de mestrado têm período total de afastamento, incluindo prorrogações, até 30 meses e o curso de doutorado até 48 meses.
PNAIC	Este programa responde à meta 5 do PNE e é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, dos Estados e dos Municípios desde 2012, para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças, no máximo até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. A SEMED/Manaus aderiu ao programa desde o início de sua implantação e atualmente as instituições parceiras são a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC) e a SEMED.
Projeto English for kids	Oportuniza o aprendizado de uma língua estrangeira, a fim de favorecer o aprimoramento pessoal, social e cultural dos alunos por meio de atividades diversificadas e transversalizadas no currículo oficial. O projeto justifica-se pela ampliação progressiva do tempo diário de permanência do aluno na escola e é desenvolvido nas escolas por adesão. Acontece na modalidade presencial e tem como público alvo alunos do Ensino Fundamental matriculados nos 3º, 4º e 5º anos.
Programa Ampliando Horizontes	Curso livre de Língua Inglesa e Espanhola, que tem o objetivo de propiciar aos cursistas o desenvolvimento das habilidades comunicativas das línguas citadas, de modo a poder atuar em situações diversas do cotidiano. Destina-se aos servidores da Rede Municipal de Ensino, seus filhos com idade igual ou superior a 17 anos e seus cônjuges.
PARFOR - Plataforma Freire	Garantir que os professores da Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

	Básica obtenham a formação exigida pela LDBEN nº 9.394/96, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para professores em exercício. As modalidades oferecidas são: - Primeira Licenciatura Presencial – para os docentes que não tenham formação superior, ou que, mesmo tendo essa formação, se disponham a realizar o curso de licenciatura na área em que atua na sala de aula. - Segunda Licenciatura Presencial - para os docentes que já possuem diploma de licenciatura e que estejam em exercício, atuando há três anos em área distinta da sua formação inicial. É realizado no período de férias.
Pós-Graduação – <i>Lato Sensu</i>	Proporciona cursos que qualifiquem os servidores da educação em campos de atuação específica, conforme a meta 15 do Plano Municipal de Educação, através de: - Especialização em Educação do Campo; Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – os dois são em parceria com UFAM, modalidade semipresencial. - Especializações em: Alfabetização e Letramento; Metodologia do Ensino da EJA; Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão e Educação na Perspectiva do Ensino Estruturado para Autistas – todos em parceria com o Grupo Educacional Pólis Civita, por meio do Programa Amazonas Infoco de Aperfeiçoamento Profissional, sendo ofertado na modalidade Educação à distância.
Educação Escolar Indígena	Formação continuada para professores e comunitários indígenas, ofertada na Formação em Polo com calendário próprio.
Programa de Seleção, Formação e Certificação de Diretores Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino – PROGEM	Fortalecer a Gestão Educacional por meio da democratização dos processos de Seleção, Formação e Certificação de Diretores Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino – em parceria com o Instituto Ayrton Senna, Fundação Itau Social e a Escola de Serviço Público Municipal e Inclusão Socioeducacional.

Quadro 5

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas informações dos documentos fornecidos pela Chefe da DDPM e pela Gerente da GFC. SEMED/Manaus. 2017.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

2.6.3. Gerência de Tecnologia Educacional

Esta gerência parte do princípio de que as adequações didáticas de ensino e de aprendizagem são fundamentais, as quais oportunizarão condições que possibilitem ligações com o processo educativo e a utilização dos recursos tecnológicos como meios para consolidar uma aprendizagem diferenciada e significativa nos diversos espaços escolares. Desenvolve suas ações por intermédio da formação continuada e do assessoramento pedagógico, orientando as escolas para a realização de práticas pedagógicas em que o professor possa mediar o ensino e a aprendizagem utilizando as tecnologias existentes nas escolas.

2.6.3.1. Projeto formativo, ambientes virtuais, parcerias estaduais, federais e particulares

Projeto formativo: recursos tecnológicos e organização do trabalho pedagógico	Detalhamento
Mesas educacionais (mundo das descobertas) - Educação Infantil Mesas educacionais e-block – Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais	Estimular o trabalho colaborativo, proporcionando um ambiente de interação e socialização que possa contribuir para o desenvolvimento intelectual do aluno, bem como ressignificar as experiências infantis de forma lúdica e motivadora. Mundo das descobertas: atualmente estão disponíveis em 49 Centros Municipais de Educação Infantil. E-block: atualmente estão disponíveis em 54 escolas da Rede Municipal de Ensino.
Lego educacional	Implementar, através de uma perspectiva interdisciplinar, a ampliação dos conhecimentos, habilidades, competências em educação tecnológica, utilizando suas múltiplas linguagens e possibilidades. Está disponível em 117 escolas da Rede Municipal de Ensino.
Lousas interativas: Netbil e – PROINFO	Netbil: está disponível em 181 escolas da Rede Municipal de Ensino. Lousas interativas PROINFO: disponíveis em 29 escolas da Rede Municipal de Ensino. Projetor PROINFO: disponível em 56 escolas Rede Municipal de Ensino.
Laboratório - <i>laptop</i> educacional UCA (um computador por aluno)	Implantados com o propósito de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação nas escolas, por meio da distribuição de

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Laboratório - <i>laptop</i> educacional PROUCA (Programa um computador por aluno)	computadores portáteis aos alunos da Rede Pública de Ensino. Promove a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas, mediante a utilização de computadores portáteis. UCA – atualmente estão disponíveis em 14 escolas da Rede Municipal de Ensino. PROUCA – atualmente estão disponíveis em 167 escolas da Rede Municipal de Ensino.
Clube de programação Procurumim	Promover a prática de programação e a multialfabetização dos alunos participantes, bem como o compartilhamento de conhecimento e o desenvolvimento da criatividade e autoria.
Sala do futuro e de apoio e aprendizagem	Sala de apoio e aprendizagem: disponível em 60 escolas do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Sala do futuro: doação de 7 kits em 2013 para escolas.
Kit itinerante de tablets	Escolas com Telecentro: 10 tablets Escolas sem Telecentro: 25 tablets, 1 roteador, 1 data show, 1 notebook e 1 carrinho.
Sala de recursos multifuncionais	Programa Federal que disponibiliza às escolas públicas de ensino regular conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. Estão disponíveis em 39 escolas do Ensino Fundamental e 5 Centros Municipais de Educação Infantil.
Ferramentas Google na educação	Promover a integração das ferramentas interativas do Google no campo educacional, vinculando-as ao currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, estimulando o aprendizado e contemplando as diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, bem como contribuindo para a gestão pedagógica, administrativa e didática dos servidores municipais.
Produção de vídeos educativos (Movie Maker)	Despertar nos educadores a necessidade da produção audiovisual em prol da divulgação e criatividade das atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar.
Recursos digitais em sala de aula	Desenvolver, com a utilização de softwares educacionais e objetos de aprendizagem,

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

	metodologias multidisciplinares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA.
Webquest e blog: modificando a pesquisa na rede	Potencializar a interação entre professores, alunos, ciberespaço e o conhecimento, proporcionando um ambiente de socialização.
Informática básica (Windows e Linux)	Proporcionar formação continuada em informática básica, visando o desenvolvimento da autonomia na utilização eficiente do computador, por meio da execução de tarefas do cotidiano.
Educação tecnológica no campo	Disponibiliza os recursos tecnológicos <i>off line</i> para auxiliar a prática pedagógica do professor.
Ensino híbrido na EJA	Busca-se a personalização do ensino por meio de diferentes ferramentas, não só as tecnológicas, para suprir as necessidades do aluno. O professor incentiva a autonomia para possibilitar uma aprendizagem mais personalizada do aluno, fazendo-se necessário a organização do tempo, do espaço escolar e dos equipamentos disponíveis na sala de aula.
TV escola, portal do professor e objetos de aprendizagem	Site do MEC, sendo que a GTE faz a divulgação e orientação para que os professores possam acessar os vídeos disponibilizados.
PROINFO	Programa federal voltado para o uso didático e pedagógico das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídias e digitais. Está disponível em 161 Escolas da Rede Municipal de Ensino, sendo 101 escolas urbanas e 60 escolas do campo.
Telecentro	É um convênio entre o Ministério da Ciência e Tecnologia e a Prefeitura de Manaus. São espaços públicos localizados nas escolas da Rede Municipal de Ensino com computadores conectados à internet, objetivando democratizar o acesso aos recursos tecnológicos para os alunos e à comunidade para o desenvolvimento de conhecimentos na área de informática, bem como, por meio de recursos didáticos e pedagógicos interativos, suscitar a formação continuada de professores em tecnologias educacionais. Atualmente existem 218 nas escolas da Rede Municipal de Ensino.
Ambientes virtuais	Detalhamento

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Ambiente cactos (certificação)	É disponibilizado os certificados no ambiente para que o professor possa fazer sua impressão.
Ambiente virtual de aprendizagem	No ambiente <i>Google Classroom</i> são inseridas horas complementares para os professores com atividades relacionadas às formações ministradas e material de apoio.
Redes sociais e sites	Divulgam as ações formativas da GTE.
Sistema de gestão da GTE	Cadastra o uso dos recursos tecnológicos nas escolas, os recursos mais utilizados, o tempo de utilização de cada recurso tecnológico e as formações ministradas.
Parcerias estaduais, federais e particulares	Detalhamento
Pós-Graduação – <i>Lato Sensu</i> e extensão	Especialização em Gestão Escolar; A escola e a cidade; Especialização em Educação Ambiental. Parceria com a UFAM.
Programa Ciência na Escola	Desenvolvido pela Fundação de Amparo a Pesquisa em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de ensino. Realiza ações de alfabetização científica e tecnológica, destinadas aos estudantes e professores da educação básica do Amazonas.
Portas abertas para inclusão	Oferecido aos professores da Rede Municipal de Ensino em parceria com o Instituto Rodrigo Mendes, Fundação Barcelona e Fundo das Nações Unidas para a Infância no Brasil. Objetiva apoiar a comunidade escolar das capitais que sediaram os jogos da Copa do Mundo de Futebol de 2014 para a garantia de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão do ensino de crianças e adolescentes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, no Ensino Fundamental e Educação Infantil, por meio da prática esportiva segura e inclusiva.
Khan Academy	Plataforma educacional de aprendizagem que oferece videoaulas e atividades para o aluno aprender matemática de forma dinâmica, lúdica e moderna. Tem parceria com a Fundação Lemann.
Cursos de extensão	IFAM
Profuturo	Desenvolver conteúdos educativos digitais, bem como disponibilizar dispositivos tecnológicos nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Tem parceria com a Fundação Telefônica Vivo.

Quadro: 6

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas informações dos documentos fornecidos pela Chefe da DDPM e pela Gerente da GTE. SEMED/Manaus. 2017.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

À luz das considerações, urge a necessidade de comungar-se com Warschauer (2001), visto que ela explicita que as práticas de formação de professor precisam ser repensadas, construídas e efetivadas por meio da inclusão e apropriação dos saberes experienciais dele, possibilitando o surgimento de espaços que demandem reflexões acerca das ações vivenciadas no contexto educativo e contrapondo efetivamente com os processos formativos hegemônicos, os quais são pautados na assimilação de informações vistas como pertinentes para a ação docente.

Com base no exposto, Freire corrobora com essa assertiva ao enfatizar que “por isso é que, na formação permanente dos professores, o 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” (2011, p. 40).

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

CAPÍTULO III

QUESTÃO DE PARTIDA, OBJETIVOS E METODOLOGIA

3.1. Questão de partida

De que forma as formações continuadas para os professores alfabetizadores do “Programa de Formação Continuada Tapiri” têm contribuído efetivamente com a construção e reconstrução dos processos de alfabetização e letramento, na perspectiva da interdisciplinaridade, desenvolvidos em seus espaços educativos a partir das reflexões acerca das abordagens construtivistas e sociointeracionistas vivenciadas durante a realização dos encontros formativos?

3.2. Objetivos

3.2.1. Objetivo geral

Compreender de que forma as formações continuadas dos professores alfabetizadores do “Programa de Formação Continuada Tapiri” da SEMED/Manaus têm contribuído efetivamente para a construção e reconstrução dos processos de alfabetização e letramento.

3.2.2. Objetivos específicos

- Identificar as abordagens teóricas e práticas dos professores alfabetizadores do “Programa de Formação Continuada Tapiri” da SEMED/Manaus.
- Saber dos inqueridos quais os aspectos mais positivos que encontraram na formação continuada.
- Saber dos inqueridos que sugestões deixadas na formação continuada não foram traduzidas em práticas.
- Saber dos inqueridos que avaliação fazem das formações continuadas veiculadas no “Programa de Formação Continuada Tapiri” da SEMED/Manaus.

3.3. Metodologia

3.3.1. Tipos de Pesquisa

O presente trabalho foi realizado através de pesquisa de campo descritiva, bem como quantitativa e qualitativa com o intuito de investigar se as percepções teóricas e práticas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores, a partir das reflexões oportunizadas durante a realização das formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, possibilitaram efetivamente a construção e reconstrução dos processos de alfabetização e letramento em seus espaços educativos.

De acordo com Gil, a pesquisa é definida “como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo [...] é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (2014, p. 26). Com isso, a pesquisa social através da utilização da metodologia científica, possibilita que o pesquisador adquira conhecimentos novos no cenário das múltiplas realidades sociais.

Para Oliveira, a “metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos” (2014, p. 43). Sendo assim, a metodologia de pesquisa inicia-se a partir da escolha de um tema até a análise dos dados com as orientações que servirão para minimizar ou resolver o problema que foi pesquisado, contemplando várias operações as quais devem ser organizadas e estruturadas de maneira consistente.

E no que diz respeito às pesquisas descritivas, Gil assinala que:

[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (2014, p. 28).

Nesse sentido, é relevante pontuar que a pesquisa descritiva busca fazer análise de fatos ou fenômenos, descrevendo detalhadamente a maneira como eles se apresentam, sendo esta uma análise profunda e abrangente da realidade que está sendo pesquisada. Esse tipo de pesquisa é a que normalmente os pesquisadores sociais utilizam em suas investigações, posto que se preocupam com a atuação prática.

3.3.2. Universo

O trabalho de campo, conforme Minayo (2010), além de possibilitar a aproximação do pesquisador com a realidade que irá investigar, estabelece também uma interação com os “atores” que compõem esta realidade, construindo assim, um conhecimento empírico importante para a realização da pesquisa social. Desse modo, o pesquisador não deve ficar preso às possíveis surpresas que encontrará no seu campo de investigação e nem ansioso por não conseguir respostas rápidas às suas inúmeras indagações. É preciso que o pesquisador sempre exercite “um olhar dinâmico e atento que passe da confrontação da proposta cientificamente formulada para as descobertas empíricas e vice-versa’ (MINAYO, 2010, p. 62).

Sendo assim, o trabalho de campo deve sempre ser desenvolvido a partir de referenciais teóricos e aspectos operacionais, pois segundo a autora, não se pode pensar em um trabalho de campo neutro, visto que a maneira de efetivá-lo demonstra as preocupações científicas dos pesquisadores os quais selecionam os fatos que serão observados, coletados, analisados e compreendidos, bem como a forma que irá recolhê-los. Dessa maneira, entende-se “campo, na pesquisa qualitativa, como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 2006, *apud* MINAYO, 2010, p. 62).

Ante o exposto, a pesquisa em questão realizou-se em duas escolas da Rede Municipal de Ensino as quais receberam os nomes fictícios de Escola Municipal Mariano Lima e Escola Municipal Mãevozinha.

A Escola Municipal Mariano Lima, da Divisão Distrital Zonal Oeste (DDZ Oeste), foi fundada por um padre no dia 26 de março de 1980 e funcionava nas dependências de uma igreja católica situada no bairro São Jorge. No ano de 1984 passou a funcionar no Centro Social da mesma igreja e em 1996 a escola foi inaugurada pela Prefeitura Municipal de Manaus em um terreno cedido pelo Ministério do Exército, no bairro de origem, com 06 salas de aula. A primeira reforma ocorreu no ano de 2004 com a construção da biblioteca e a ampliação do número de salas de aula, passando a comportar 09 salas, além de outras dependências necessárias para seu bom funcionamento.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Situa-se em um ambiente conflituoso, pois vários alunos são oriundos de contextos de violência, residem em áreas de marginalização social ou em moradias precárias, como em leitos de igarapés, e estes aspectos indubitavelmente interferem na aprendizagem desses alunos. A relação da escola com a comunidade ainda é de distanciamento, sendo que a falta de informação, conceitos, valores e respeito para com o outro são os principais fatores que dificultam o processo de alfabetização dos alunos e sua participação efetiva nas atividades propostas.

A escola possui um Conselho Escolar que é uma entidade jurídica sem fins lucrativos, uma unidade executora dos recursos federais aos quais a escola adere, conforme seus critérios e necessidades. O Conselho atua também como apoio nas decisões colegiadas na escola e realiza as prestações de contas junto à SEMED/Manaus, conforme os critérios estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Sempre que a escola recebe recursos ela oportuniza a utilização, os quais são distribuídos conforme suas necessidades e a exigência do programa, no entanto, para utilizar esses recursos é construído um Plano de Aplicação de acordo com as demandas informadas pela comunidade escolar.

No que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP), este tem as seguintes finalidades: realizar o planejamento global organizando o fazer pedagógico, possibilitar uma análise da realidade em que a comunidade escolar se encontra e consolidar as ações e processos organizacionais desenvolvidos no decorrer do ano letivo.

A metodologia que norteia a proposta pedagógica da escola fundamenta-se nos seguintes princípios:

- “Proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências, bem como estimular seu interesse pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade” (LDBEN, Lei nº 9.394/96, art. 29).
- Trabalhar com a família, formando a trilogia criança-família-escola.
- Buscar a interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimento e valores.
- Proporcionar às crianças e suas famílias oportunidades de acesso a conhecimentos, valores e modo de vida verdadeiramente cidadãos.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

No que se refere ao planejamento pedagógico, sua realização é mensal e os temas escolhidos para serem trabalhados variam conforme o calendário de atividades da SEMED/Manaus, as demandas surgidas da DDZ Oeste, assim como da própria escola. As atividades do planejamento são realizadas em três momentos distintos:

- Anualmente: organizam-se os professores de cada ano de ensino, elegendo as habilidades e suas respectivas competências e distribuindo-as nos quatro bimestres do ano letivo.
- Ao final de cada bimestre: objetivando construir os planos de intervenção a partir das dificuldades detectadas no período anterior e assim, aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos com dificuldades e permitir o avanço dos alunos que se destacaram no processo.
- Mensalmente: na primeira semana de cada mês, para que o professor organize a rotina do processo de ensino e aprendizagem possibilitando o desenvolvimento pleno do aluno.

Atualmente a Escola Municipal Mariano Lima apresenta o espaço físico destacado abaixo, bem como a funcionalidade dos ambientes:

Ambiente	Quantidade
Salas de aula	09
Sala de Direção/Pedagoga	01
Sala de Professores	01
Telecentro	01
Biblioteca	01
Cozinha	01
Banheiro de funcionários	02
Banheiro de alunos	04
Secretaria	01
Depósito de merenda	01
Depósito de materiais	01
Pátio coberto/refeitório	01
Escovódromo	01

Quadro 7

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas informações dos documentos fornecidos pela Pedagoga da Escola Municipal Mariano Lima. SEMED/Manaus. 2017.

Quanto ao quadro de servidores, é composto por 28 profissionais, incluindo professores e servidores administrativos, entre efetivos e contratados de empresas terceirizadas, como segue:

Função	Quantidade
Gestor	01
Pedagoga	01

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Professor	14
Auxiliar de Serviços Gerais	06
Auxiliar de Biblioteca	01
Secretária	01
Administrativo	02
Merendeira	02

Quadro 8

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas informações dos documentos fornecidos pela Pedagoga da Escola Municipal Mariano Lima. SEMED/Manaus. 2017.

A respeito do funcionamento da Escola Municipal Mariano Lima, as aulas acontecem nos turnos matutino e vespertino, atendendo alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1º ao 5º ano, distribuídos em 17 turmas, a saber:

Turno Matutino	
Turma	Número de alunos
2º período A - Educação Infantil	24
1º ano A - Ensino Fundamental	23
1º ano B - Ensino Fundamental	20
2º ano A - Ensino Fundamental	19
2º ano B - Ensino Fundamental	18
3º ano A - Ensino Fundamental	31
4º ano A - Ensino Fundamental	20
5º ano A - Ensino Fundamental	28
Total de alunos: 183	
Turno Vespertino	
Turma	Número de alunos
2º período B - Educação Infantil	23
1º ano C - Ensino Fundamental	28
2º ano C - Ensino Fundamental	16
2º ano D - Ensino Fundamental	18
3º ano B - Ensino Fundamental	32
3º ano C - Ensino Fundamental	28
4º ano B - Ensino Fundamental	21
5º ano B - Ensino Fundamental	24
Acelera A - Programa Acelera Brasil	22
Total de alunos: 212	
Total geral de alunos: 395	

Quadro 9

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas informações dos documentos fornecidos pela Pedagoga da Escola Municipal Mariano Lima. SEMED/Manaus. 2017.

No que se refere aos programas desenvolvidos, destacam-se:

Programa	Detalhamento
Programa Novo Mais Educação	Ação do MEC e o objetivo é a ampliação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

	jornada escolar dos alunos, no contraturno escolar. As ações na escola são implementadas por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa, Matemática e do desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer. Oferece reforço escolar para os alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais que tenham dificuldades de aprendizagem. Os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola financiam a aquisição de materiais pedagógicos e o pagamento de monitores do Reforço Escolar.
Programa Viajando na Leitura - Projeto Quadrinhos em Foco	Incentivar e favorecer a aprendizagem da leitura, interpretação e produção de textos, de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem.
Programa Matemática Viva	Valorizar o conhecimento cotidiano do aluno por meio de algumas tendências em Educação Matemática e com isso, estabelecer um diálogo entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano com aplicações reais em situações concretas do dia-a-dia, valorizando os métodos próprios do aluno resolver situações problema.
Programa Acelera Brasil / Instituto Ayrton Senna	Atender o público escolar alfabetizado para corrigir a distorção idade-série. Prioriza-se para atendimento os alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.
Programa Dinheiro Direto na Escola – Educação Básica	Programa do Governo Federal em que os recursos são direcionados a uma finalidade específica, sendo que uma parte poderá ser utilizada no custeio da unidade escolar e outra em investimento. Os recursos financiam especificamente a aquisição de materiais permanentes (bens duráveis), materiais pedagógicos, materiais de expediente, materiais para a cozinha e serviços.

Quadro 10

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas informações dos documentos fornecidos pela Pedagoga da Escola Municipal Mariano Lima. SEMED/Manaus. 2017.

Diante desse panorama, a Escola Municipal Mariano Lima apresenta sua missão, sua visão de futuro e seus valores, bem como as forças, as fraquezas, as oportunidades e as ameaças que permeiam o seu cotidiano, conforme demonstrado abaixo:

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

MISSÃO

A escola tem a missão de garantir educação de qualidade que proporcione aos alunos: conhecimento, habilidades e formação de valores através de propostas inovadoras e democráticas que valorizem a formação humana.

VISÃO DE FUTURO

A escola será reconhecida até 2017 por oferecer um ensino de qualidade através de práticas pedagógicas criativas e inovadoras, ministradas em um ambiente democrático, respeitando os direitos do indivíduo e da comunidade, cuja diversidade cultural e social favoreça, assim, a formação humana dos alunos.

VALORES

Relações éticas e morais: respeitar princípios éticos e morais, além dos direitos dos indivíduos e da comunidade.

Comprometimento: ter responsabilidade e comprometimento de todos e a superação de dificuldades.

Inovação: implantar ações empreendedoras e flexíveis, transformando práticas educativas com criatividade e dinamismo.

Quadro 11

Fonte: Informações dos documentos fornecidos pela Pedagoga da Escola Municipal Mariano Lima. SEMED. 2017.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

FORÇAS

- Professores capacitados com graduação e pós graduação;
- Escola limpa e sem pichações;
- Acesso a equipamentos de mídia;
- Gestão com características democrática.

OPORTUNIDADES

- Projetos federais: Programa Dinheiro Direto na Escola, Plano de Desenvolvimento da Escola e Mais Cultura;
- Parcerias comunitárias: comércios locais, igreja e Círculo Militar de Manaus;
- Eventos sociais: festa Julina e brechó.

FRAQUEZAS

- Número de alunos com distorção idade-série;
- Falta de acompanhamento dos pais nas atividades escolares;
- Falta de manutenção no sistema elétrico e hidráulico;
- Poucos registros de aulas atrativas;
- Elevado índice de alunos reprovados no 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

AMEAÇAS

- Falta de segurança;
- Descredibilidade da comunidade com a equipe escolar;
- Grande número de crianças que sofrem abusos sexuais;
- Área de risco: drogas, violência doméstica, abandono;
- Violência física e verbal entre alunos.

Quadro 12

Fonte: Informações dos documentos fornecidos pela Pedagoga da Escola Municipal Mariano Lima. SEMED/Manaus. 2017.

Quanto à Escola Municipal Mãevozinha, da Divisão Distrital Zonal Sul (DDZ Sul), localizada no Bairro União em prédio próprio, sua história tem origem na década de 1970 quando se formou em Manaus mais uma comunidade resultante de movimentos populares incentivadores de ocupação de terras, e em decorrência da coragem e luta de seus moradores a ocupação foi chamada de Bairro da União. No local onde atualmente se encontra a escola funcionava uma pequena escola particular pertencente à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, no entanto, através da Associação de Moradores os comunitários reivindicaram ao Prefeito da época que a escola fosse incorporada ao sistema público de ensino. E por ser uma área de ocupação a Prefeitura indenizou a benfeitoria da escola particular citada e construiu uma nova escola com 06 salas de aula, sendo inaugurada em 13 de Março de 1987 e seu ato de criação foi estabelecido pelo Decreto nº 5943 de 5 de Outubro de 1987, reconhecido pelo Parecer nº 024/89, do Conselho Estadual de Educação/AM.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

No início, a escola atendia somente crianças da faixa etária de 4 a 6 anos, transformando-se posteriormente em referência na Educação Infantil em Manaus, adotando desde o ano de 1996 metodologias embasadas na teoria socioconstrutivista a qual percebe o aluno como sujeito atuante no seu contexto social e como cidadão consciente de seus direitos e deveres.

No ano de 2010 a escola foi homenageada com um poema musicado, tornando-se seu hino oficial, o qual é de autoria de um professor efetivo da SEMED/Manaus, lotado atualmente nesta escola. O hino foi entoado oficialmente pela primeira vez no dia 03 de junho de 2011 durante a apresentação do I Prêmio do Painel de Gestão Escolar e a partir disso, essa data passou a ser considerada como o Dia Do Hino da Escola Municipal Mãevozinha.

Dentre os fatos importantes ocorridos na trajetória histórica da escola, destacam-se:

Ano	Fatos relevantes
1990	- Participação com destaque nas Feiras de Ciências, promovidas pela SEMED e SEDUC, resultando em premiações como computadores e troféus.
1992	- Implantação do “Programa de Educação Básica” para atender alunos no turno noturno.
1996	- Implantação do Projeto “Educação Infantil com Enfoque Construtivista”, da SEMED, proporcionando à escola uma nova visão filosófica e pedagógica; - Primeira reforma do prédio, gerando mudanças significativas na sua estrutura física.
1998	- Foi beneficiada com o “Programa de Adequação de Prédios Escolares”/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, passando por reformas do prédio e recebendo material permanente para as salas de aulas.
1999	- Início da “Campanha do Desarmamento Infantil e Manifesto pela Paz”, atualmente realizada por todas as escolas da DDZ Sul.
2000	- Construção do pátio coberto, proporcionando um espaço adequado para recreação dos alunos e atividades comemorativas.
2004	- Encerramento das atividades com as turmas da EJA, as quais foram transferidas para outra escola municipal.
2005	- Implantação das atividades no turno intermediário devido a grande demanda de

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

	alunos e a insuficiência de escolas no Bairro União; - Criação do “Projeto Jacamim: cuidando do broto para que a vida nos dê flores”, que reduziu significativamente o índice de abandono e de problemas disciplinares dos alunos.
2007	- Alcançou a média 4,6 no Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), resultado acima da média Nacional.
2008	- Pequena reforma no prédio, incluindo pintura, reparos e modificações de ambientes.
2009	- Encerramento das atividades do turno intermediário e das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.
2010	- Conquistou o 1º lugar no “Prêmio Construindo a Nação” promovido pelo Serviço Social da Indústria, com a apresentação da “Campanha do Desarmamento Infantil”, cujo projeto foi publicado nas revistas “Cidadania nas Escolas do Brasil” e Revista FIEAM.
2011	- Foi vencedora em duas categorias no prêmio “Painel da Escola na Cultura de Paz”, promovido pela SEMED.
2012	- Reconhecimento no regulamento ao alcance de metas e critérios estabelecidos da II Premiação de Painéis Escolares da Rede Municipal de Ensino.
2013	- Alcançou a média 5.0 no IDEB, resultado acima da média Nacional.
2016	- Ficou em 7º lugar na Avaliação de Desenvolvimento do Estudante da SEMED/; - Alcançou a média 6.0 no IDEB, resultado acima da média Nacional.

Quadro 13

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas informações dos documentos fornecidos pela Gestora da Escola Municipal Mãeozinha. SEMED/Manaus. 2017.

Com o propósito de garantir a participação efetiva de todos os sujeitos na gestão da escola, foi instituído na Escola Municipal Mãeozinha o Conselho Escolar que é formado por representantes de pais de alunos, professores, funcionários e direção, os quais se reúnem para avaliar, decidir, sugerir e implementar ações pedagógicas que contribuem para a melhoria da qualidade de ensino, possibilitando que comunidade e educadores atuem juntos pela a melhoria do atendimento escolar.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

A escola já tem o seu PPP construído e com a sua operacionalização pretende alcançar resultados exitosos na dinamização do cotidiano educativo, posto que este é um documento que norteará a organização de todas as ações, oportunizando e assegurando a aprendizagem do aluno, bem sua permanência e participação ativa nas diversas atividades propostas pela escola.

No que diz respeito ao planejamento pedagógico, é elaborado mensalmente de acordo com o calendário da SEMED/Manaus, a partir de um determinado tema gerador, o qual aborda questões sociais inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Referindo-se as alternativas de intervenções pedagógicas, voltadas principalmente aos aspectos críticos que interferem na aprendizagem dos alunos, a escola realiza:

- Convocação dos pais dos alunos que apresentam problemas de infrequência, disciplina e/ou dificuldade de aprendizagem para conversar individualmente com professores, pedagoga e gestora, na intenção de encontrar alternativas para melhorar a aprendizagem e o comportamento dos alunos.
- Atendimento individual e em particular aos alunos que apresentam problemas, através de conversas com professores, pedagoga e gestora, incentivando-os a superarem as dificuldades e melhorar o comportamento.
- Contato permanente com a equipe do Centro Municipal de Educação Especial e do Centro Municipal de Assistência Sociopsicopedagógico, solicitando atendimento para os alunos que necessitam de um suporte especializado.
- Encontros de formação e palestras diversificadas com os pais.
- Convocação do Conselho Tutelar nos casos de infrequência e indisciplina dos alunos, assim como negligência dos pais.

Ante o exposto, a Escola Municipal Mãeozinha apresenta o espaço físico destacado abaixo e sua funcionalidade:

Ambiente	Quantidade
Sala de Direção	01
Secretaria	01
Sala de Professores	01
Pátio coberto	01
Salas de aula	06
Depósito de merenda	01
Cozinha	01

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Banheiro de alunos	02
Banheiro de funcionários	01
Refeitório	01

Quadro 14

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas informações dos documentos fornecidos pela Gestora da Escola Municipal Mãeozinha. SEMED/Manaus. 2017.

A escola tem um quadro de servidores com 24 profissionais, incluindo professores e servidores administrativos, entre efetivos e contratados de empresas terceirizadas, a saber:

Função	Quantidade
Gestora	01
Pedagoga	02
Professor	10
Auxiliar Secretaria	01
Secretária	01
Aux. Serviços Gerais	05
Auxiliar Administrativo	03
Manipuladora de Alimentos	01

Quadro 15

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas informações dos documentos fornecidos pela Pedagoga da Escola Municipal Mãeozinha. SEMED/Manaus. 2017.

Referindo-se ao funcionamento da Escola Municipal Mariano Lima, as aulas são desenvolvidas nos turnos matutino e vespertino, atendendo alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, distribuídos em 12 turmas:

Turno Matutino	
Turma	Número de alunos
2º ano A - Ensino Fundamental	18
3º ano A - Ensino Fundamental	24
4º ano A - Ensino Fundamental	19
4º ano B - Ensino Fundamental	16
5º ano A - Ensino Fundamental	20
5º ano B - Ensino Fundamental	20
Total de alunos: 117	
Turno Vespertino	
Turma	Número de alunos
1º ano A - Ensino Fundamental	24
1º ano B - Ensino Fundamental	23
2º ano B - Ensino Fundamental	17
2º ano C - Ensino Fundamental	15
3º ano B - Ensino Fundamental	12
3º ano C - Ensino Fundamental	19
Total de alunos: 110	

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Total geral de alunos: 227 alunos

Quadro 16

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas informações dos documentos fornecidos pela Gestora da Escola Municipal Mãeozinha. SEMED/Manaus. 2017.

No que diz respeito aos programas/projetos/ações, atualmente a escola está envolvida em várias atividades, como segue:

Programa/projeto/ações	Detalhamento
Programa Viajando na Leitura - Projeto Chapeuzinho Vermelho	Incentivar e favorecer a aprendizagem da leitura, interpretação e produção de textos, de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem.
Projeto Jacamim: cuidando do broto pra que a vida nos dê flores	Prevenir e diminuir o abandono escolar; promover articulação com os órgãos parceiros; identificar alunos vítimas de maus tratos e negligência familiar; auxiliar alunos com deficiências e alunos com problemas disciplinares.
Programa Segundo Tempo	Promover o desenvolvimento integral das crianças, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.
Programa Dinheiro Direto na Escola	Programa do Governo Federal em que os recursos são direcionados a uma finalidade específica, sendo que uma parte poderá ser utilizada no custeio da unidade escolar e outra em investimento. Os recursos financiam a aquisição de materiais e a contratação de serviços realizados diretamente pela escola, como material de consumo, equipamentos, manutenção e pequenos reparos.
Programa Novo Mais Educação	Ação do MEC e o objetivo é a ampliação da jornada escolar dos alunos, no turno e contraturno escolar. As ações na escola são implementadas por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa, Matemática e do desenvolvimento de atividades complementares no campo das artes, cultura, esporte e lazer. Oferece reforço escolar para os alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais que tenham dificuldades de aprendizagem.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Campanha do Desarmamento Infantil e Manifesto pela Paz	Proporcionar aos alunos a vivência de valores em favor de uma cultura de paz e solidariedade.
Agenda Ambiental	Promover a conscientização da comunidade escolar sobre a necessidade de preservar e respeitar o meio ambiente, visando uma melhor qualidade de vida.
Programa Matemática Viva	Desenvolver a criatividade e o raciocínio lógico.
Programa Saúde Escolar	Proporcionar aos alunos a aprendizagem de noções básicas de prevenção e manutenção da saúde.
Comemoração das datas sazonais relacionadas ao meio ambiente	Oferecer à comunidade escolar momentos de lazer, valorizando a temática ambiental.

Quadro 17

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas informações dos documentos fornecidos pela Gestora da Escola Municipal Mãeozinha. SEMED/Manaus. 2017.

À luz dessas considerações, a Escola Municipal Mãeozinha estabelece sua visão estratégica, expressando a percepção sobre seu passado, seu momento atual e o direcionamento do seu futuro, a saber:

Visão estratégica
Missão
Promover a cidadania pautada na ética e na participação ativa dos alunos na sociedade, visando uma realidade justa e solidária.
Visão de futuro
Ser uma escola reconhecida e valorizada pela sociedade, pela qualidade do ensino, pelo respeito e valorização dos alunos e do comprometimento dispensados ao trabalho socioeducativo.
Valores
Ética - fundamentam as ações socioeducativas no respeito às diferenças, na igualdade de oportunidades e na solidariedade. Paz - busca-se incessantemente a promoção e a disseminação da cultura de paz na comunidade escolar, visando o contexto social amplo. Compromisso - trabalha-se com elevado senso de compromisso, seriedade e dedicação à nossa prática pedagógica, visando o êxito do aluno no processo educativo.

Quadro 18

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas informações dos documentos fornecidos pela Gestora da Escola Municipal Mãeozinha. SEMED/Manaus. 2017.

3.3.3. Sujeitos

Conforme Oliveira “... população ou universo significa a totalidade de pessoas que habita uma determinada área geográfica, ou o conjunto de elementos que compõem o objeto de nosso estudo” (2014, p. 87). No entanto, nem sempre existe a possibilidade de se pesquisar a totalidade

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

dos elementos ou dos sujeitos e grupos que estão presentes na área destinada à pesquisa de campo, cabendo ao pesquisador definir o tamanho da sua amostra, a partir do universo.

Referindo-se a esta pesquisa, os sujeitos participantes são professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais – Bloco Pedagógico, sendo 07 alfabetizadores da Escola Municipal Mariano Lima e 08 alfabetizadores da Escola Municipal Mãevozinha. O critério para a escolha dos professores alfabetizadores foi a participação efetiva desses nas formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri”. Chama-se a atenção enfatizando que **todos os professores alfabetizadores que atuam nas 02 escolas pesquisadas participaram como sujeitos da pesquisa de campo em questão.**

Ante o exposto, é imperativo destacar que as formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri” ministradas aos professores alfabetizadores, são realizadas de acordo com a seguinte estrutura organizacional:

Módulos de Formação – temáticas	Detalhamento dos conteúdos e procedimentos
I Módulo Diretrizes do PNAIC Direitos de Aprendizagem Competências e habilidades Relações de grafemas e fonemas	- Diretrizes do PNAIC e a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; - Abordagem dos conteúdos por meio de sequência didática a partir de um gênero textual específico com diferentes graus de complexidade; - Projetos didáticos no ciclo de alfabetização; - Oficinas de apropriação do SEA: consciência fonológica, correspondência grafofônica e construção da estabilidade da escrita.
II Módulo Ortografia no ciclo de alfabetização: sistema de escrita ortográfico e o diálogo com os outros campos do conhecimento	- A partir do diálogo com os componentes curriculares: Ensino Religioso, Artes, Matemática, Ciências, Geografia, História e Língua Portuguesa. - Oficinas: ortografia na sala de aula (correspondências regulares e irregulares); elaboração de exercícios identificando as matrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização.
III Módulo Literatura infantil e produção textual no ciclo de alfabetização	- Elaboração de Projetos de Aprendizagem a partir da literatura infantil proposta pelo PNAIC articulados aos diferentes componentes curriculares e atividades voltadas ao desenvolvimento da oralidade, leitura, escrita e análise linguística, visando um produto final. - Oficinas: contação e produção de histórias através da tipologia textual – narração (contos, fábulas e apólogos).
IV Módulo	- Elaboração de Projetos de Aprendizagem integrando os diferentes componentes curriculares e atividades

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Projeto de Aprendizagem no ciclo de alfabetização	voltadas ao desenvolvimento da oralidade, leitura, escrita e análise linguística, visando um produto final.
V Módulo Diversidade e direitos humanos	- Inclusão social
VI Módulo Orientações pedagógicas para o desenvolvimento e apresentação das sequências e/ou projetos didáticos a partir das práticas formativas	- Orientações aos professores a partir dos relatos de experiências com projetos e sequências didáticas que foram desenvolvidos na escola. - Acompanhamento e participação nas práticas alfabetizadoras dos professores em sala de aula ou espaços de aprendizagens na escola
VII Módulo Orientações pedagógicas para o desenvolvimento e apresentação das sequências e/ou projetos didáticos a partir das práticas formativas.	- Orientações aos professores a partir dos relatos de experiências com projetos e sequências didáticas que foram desenvolvidos na escola - Acompanhamento e participação nas práticas alfabetizadoras dos professores em sala de aula ou espaços de aprendizagens na escola
VIII Módulo III Socialização de Práticas Formativas: Tecendo diálogos: formação continuada e experiências didáticas	- Socialização das práticas alfabetizadoras na III Socialização de Práticas Formativas: Tecendo diálogos: formação continuada e experiências didáticas da DDPM .

Quadro 19

Fonte: Informações dos documentos fornecidos pela Chefe da DDPM e pela Gerente da GFC. SEMED/Manaus. 2017.

3.3.3.1. Dados da população investigada

A pesquisa de campo em questão contemplou um universo de 15 professores alfabetizadores e por meio da aplicação de um questionário com questões fechadas e identificação pessoal, foi possível elaborar um perfil desses alfabetizadores, o qual está demonstrado nas tabelas de número 1 ao número 21. Seguem abaixo os resultados obtidos, demonstrando as seguintes conclusões:

Tabela 1 – Gênero dos professores alfabetizadores que participaram do estudo

Respostas	Total	Percentual
Masculino	-----	-----
Feminino	15	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Referindo-se ao gênero dos professores alfabetizadores, a pesquisa apresentou que 100% do universo investigado é feminino. Com base nesse cenário, no livro “Práticas pedagógicas em

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

alfabetização: espaço, tempo e corporeidade”, as autoras Piccoli e Camini (2012), dão preferência à utilização do termo “professora” e não “professor”, justificando que as mulheres são maioria entre os professores que atuam nas turmas de alfabetização e corroborando com a feminização do magistério. Em Manaus esse fato constata-se também com a formação acadêmica do professor que atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais, visto que este normalmente é graduado em Pedagogia e Normal Superior, conforme instituído na LDBEN nº 9394/96, cursos que predomina a população feminina.

Tabela 2 – Idade dos professores alfabetizadores que participaram do estudo

Respostas	Total	Percentual
25 a 37 anos	03	20%
38 a 49 anos	06	40%
50 a 60 anos	06	40%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

No que diz respeito à questão etária, a pesquisa mostrou que a maioria do universo pesquisado concentra-se na faixa etária de 38 a 49 anos e de 50 a 60 anos respectivamente, demonstrando que as professoras alfabetizadoras já têm uma caminhada significativa no exercício da docência na alfabetização. Candau (1997), ao discorrer sobre o ciclo de vida dos professores, explicita que é preciso perceber que os problemas, as necessidades e as expectativas das professoras alfabetizadoras são diferentes nos seus diversos períodos da vida profissional, no entanto, muitos modelos de formação continuada desconhecem essa premissa, ofertando o mesmo modelo para o professor que está iniciando uma carreira no magistério, para aquele que já adquiriu uma determinada estabilidade na carreira, para aquele que encontra-se em uma fase de questionamentos a respeito da profissão escolhida, como para aquele que já está vislumbrando uma aposentadoria.

Vale ressaltar que preocupar-se com o ciclo de vida profissional dos professores perpassa pela oportunidade que a formação continuada possibilita em poder desarticular os modelos formativos pautados em um padrão estabelecido e criar diferentes sistemas, os quais permitem que as professoras alfabetizadoras pesquisem e trabalhem as diversas fases do desenvolvimento da sua carreira conforme suas necessidades e expectativas.

Tabela 3 – Escolaridade dos professores alfabetizadores que participaram do estudo

Respostas	Total	Percentual
Graduação	05	33,33%
Especialização	09	60%

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Mestrado	-----	-----
Doutorado	-----	-----
Outro	01	6,66%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Essa demanda revelada na pesquisa em que 60% das alfabetizadoras, ou seja, a maioria, prosseguiu com a vida acadêmica realizando um curso de Especialização, vem permeando e caracterizando o público em questão, posto que:

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

Nesse sentido, é relevante ressaltar que durante o curso de graduação os professores alfabetizadores têm uma formação ainda distante das reais necessidades do cotidiano educativo, posto que tal formação não possibilita a consolidação de uma teoria que os leve a refletir sobre o fazer diário dentro do espaço escolar. Evidencia-se com isso uma fragilidade no que diz respeito às concepções que fundamentam o processo de alfabetização.

No que se refere aos cursos de formação para o magistério, Tardif (2014) enfatiza também que eles são estruturados conforme os conhecimentos disciplinares e em uma perspectiva aplicacionista, sendo construídos desarticulados da ação profissional do professor, visto que não consideram os saberes oriundos das experiências pautadas nas suas histórias de vida familiar e escolar, nem tão pouco a realidade da sua prática pedagógica cotidiana. Urge a necessidade de se conhecer o trabalho docente, assim como considerar os saberes do cotidiano do professor alfabetizador, implicando uma renovação da concepção sobre sua formação, bem como sobre suas identidades, contribuições e experiências profissionais.

Dessa maneira, Candau sinaliza que:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (1997, p. 64).

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

E é por este viés que atualmente a renovação da formação continuada para o professor alfabetizador está procurando trilhar, buscando a efetivação da pesquisa, provocando novas questões, olhares diversificados e demandando diferentes caminhos para a reflexão e para a realização dos processos formativos.

Tabela 4 - Área do conhecimento dos professores alfabetizadores que participaram do estudo

Graduação		
Respostas	Total	Percentual
Geografia	01	6,66%
Letras – Língua Portuguesa	01	6,66%
Filosofia / Teologia / Pedagogia	01	6,66%
Pedagogia	02	13,33%
Especialização		
Educação Infantil	04	26,66%
Gestão Escolar	01	6,66%
Docência Universitária / Psicopedagogia Clínica e Institucional	01	6,66%
Docência Universitária	01	6,66%
Primeiras séries do Ensino Fundamental I	01	6,66%
Psicopedagogia Clínica e Institucional	01	6,66%
Outro		
Outro	01	6,66%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Quanto à área do conhecimento que a maioria das professoras alfabetizadoras atuam, a pesquisa constatou que 13,33% das alfabetizadoras concluiu a graduação em Pedagogia e 26,66% se especializou em Educação Infantil, confirmando com isso a predominância destes cursos na formação acadêmica dos professores que trabalham com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que é o que preconiza a LDBEN nº 9394/96 quando sinaliza que o curso de Pedagogia oportuniza a formação docente desses profissionais, assim como as Diretrizes Curriculares desse curso.

Tabela 5 – Experiência dos professores alfabetizadores que participaram do estudo

Respostas	Total	Percentual
Sim	06	40%
Não	09	60%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Com relação à experiência como professora alfabetizadora do Bloco Pedagógico – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais na SEMED/Manaus, a pesquisa revelou que 60% das alfabetizadoras possui experiência na docência da alfabetização, sendo esse total a maioria delas. A partir desse resultado, Candau destaca a valorização do saber docente, enfatizando que os saberes experienciais se edificam no trabalho diário do professor alfabetizador, bem como no conhecimento do meio no qual ele está inserido, sendo que esses saberes nascem das experiências do dia-a-dia e são validados por elas, juntando-se “à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (1997, p. 59).

Sobre esse aspecto, Nóvoa afirma que:

É forçoso reconhecer que a profissionalização na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim, através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”. A lógica da racionalização técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (1992, p. 27, *apud* CANDAU, 1997, p. 61).

Entretanto, é necessário que os processos formativos estejam calcados em reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar por meio de pesquisa-ação e pesquisa-formação, possibilitando a valorização dos saberes que os professores alfabetizadores possuem.

Recorrendo à Tardif (2014), ele enfatiza que o saber dos professores não é um conjunto único de conteúdos cognitivos, mas implica um processo que é construído no decorrer da trajetória profissional de cada um e os saberes nascidos da experiência do trabalho cotidiano dos professores, chamados de saberes experienciais ou práticos, constituem a base da prática docente e da competência profissional, sendo que essa experiência implica aquisição e construção dos próprios saberes profissionais, os quais não são calcados em teorias, mas estabelecidos a partir da prática.

A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: flexibilidade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2014, p. 21).

Assim sendo, ensinar é articular vários saberes experienciais, possibilitando sua reutilização no cotidiano docente, a fim de promover sua adaptação e transformação.

3.3.4. Instrumentos

Os instrumentos selecionados para a coleta e tratamentos dos dados foram: observação simples e questionário com 21 questões, sendo 17 questões fechadas e 04 itens referentes à identificação pessoal.

Referindo-se a observação simples, Gil explicita que é “... aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. [...] é muito mais um espectador que um ator” (2014, p. 101). Nesse sentido, a observação simples caracteriza-se como espontânea, informal e não planejada, no entanto, encontra-se em um plano científico, posto que ultrapassa a simples constatação dos fatos.

No que diz respeito ao questionário, Gil define “como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores [...]” (2014, p. 121). O autor enfatiza que elaborar um questionário implica traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas, sendo que as respostas fornecidas serão responsáveis pela descrição das características da população pesquisada ou testarão as hipóteses elaboradas no decorrer do planejamento da pesquisa. Sendo assim, o questionário objetiva elaborar um perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como caracterizar e calcular variáveis de um determinado grupo.

3.3.5. Procedimentos

No que se refere à presente pesquisa, a pesquisadora agendou previamente com o Gestor e a Pedagoga da Escola Municipal Mãeozinha e da Escola Municipal Mariano Lima a disponibilidade de datas e horários em dias letivos para a efetivação da observação simples e a aplicação dos questionários.

A partir da solicitação da colaboração voluntária dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a pesquisadora desenvolveu os seguintes passos:

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

- Inicialmente, apresentou-se ao Gestor e à Pedagoga para conhecer a escola, sugerir uma proposta de cronograma para a realização da pesquisa obedecendo às orientações recebidas pela escola, com os dias e horários destinados aos encontros com as professoras alfabetizadoras, entregar a Carta de Anuência enviada pela SEMED/Manaus autorizando a execução da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelas professoras alfabetizadoras participantes do estudo em questão.
- Explicitou que é acadêmica do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e que está realizando um estudo para identificar as percepções teóricas e práticas dos professores alfabetizadores do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, verificando a possibilidade da construção e reconstrução dos processos de alfabetização e letramento desenvolvidos em seus espaços educativos, a partir das reflexões oportunizadas durante a realização das formações continuadas.
- A cada encontro com as alfabetizadoras para a realização da pesquisa foi oportunizado pela pesquisadora uma acolhida inicial, a qual era vivenciada com um lanche especial e conversa informal em torno de questões profissionais e até mesmo pessoais, posto que esse era o momento dos sujeitos envolvidos se entregarem à pesquisa de maneira leve, despreocupada e compromissada.
- No primeiro momento com as professoras alfabetizadoras foi apresentado o Projeto de Pesquisa “Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação continuada de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas”, em forma de slides e apresentação oral para que pudessem entender a necessidade do estudo na escola, bem como perceberem-se sujeitos do processo.
- Enfatizou que a participação das professoras alfabetizadoras é individual e a veracidade das respostas é de extrema importância para o aprofundamento da pesquisa.
- Informou que não destacou nenhum campo para o nome do sujeito participante, uma vez que as respostas serão tratadas estatisticamente de maneira conjunta.
- Sinalizou, como contrapartida, a possibilidade da pesquisadora realizar formações extras *in loco* sobre as temáticas inerentes aos processos de alfabetização em uma perspectiva de letramento, bem como convidou as professoras alfabetizadoras a conhecerem o **LEPETE**/UEA e agendarem atividades pedagógicas práticas para serem desenvolvidas com os alunos no espaço do laboratório.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

- Foram necessários vários encontros nas escolas para que as professoras alfabetizadoras respondessem aos questionários, visto que o cronograma foi estruturado de acordo com a disponibilidade delas.
- As questões referentes aos aspectos administrativos e estruturais foram coletadas a partir de alguns momentos com o Gestor, a Pedagoga e a Secretária da Escola Municipal Mãevozinha e da Escola Municipal Mariano Lima.

Diante desse panorama, os questionários foram aplicados sendo que este instrumento utilizado na pesquisa em questão demandou algumas categorias que foram a base da interpretação dos dados recolhidos, a saber:

Categoria 1 - Concepções teóricas e práticas dos professores alfabetizadores a partir das perspectivas empiristas e construtivistas.

Categoria 2 - Percepções teóricas e práticas dos professores alfabetizadores sobre o SEA como um sistema notacional e aspectos relacionados ao uso social da leitura e da escrita numa perspectiva de letramento.

Categoria 3 - O ciclo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, suas metas ou expectativas para cada ano e os direitos de aprendizagem.

Categoria 4 - Estratégias consideradas facilitadoras para o entendimento das teorias sobre o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento socializadas com os professores alfabetizadores durante a realização das formações do “Programa de Formação Continuada Tapiri”.

Categoria 5 - Contribuições do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, vivenciadas durante os encontros formativos, que oportunizaram a efetivação dos processos de alfabetização e letramento.

Categoria 6 - Mudanças nas concepções e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores a partir das formações do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, a respeito das teorias construtivistas e sociointeracionistas.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Ao discorrer sobre a análise de dados, Gil evidencia que “... tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilite o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação [...]” (2014, p. 156). No entanto, os processos de análise diversificam-se significativamente em virtude do plano de pesquisa adotado. Na presente pesquisa, o tratamento de todos os dados será realizado a partir da análise qualitativa e quantitativa dos dados recolhidos empiricamente, a fim de possibilitar a comparação dos resultados quantitativos com dados qualitativos.

De acordo com Minayo, a pesquisa qualitativa responde a situações muito particulares, posto que se ocupa:

Com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (2010, p. 21).

Nesse sentido, o pesquisador deverá tentar interpretar a realidade a partir de uma visão complexa e sistêmica, procurando entender os fenômenos de maneira holística, fundamentando-se no novo paradigma da ciência contemporânea, contrário ao antigo paradigma que pregava a verdade absoluta dos fatos.

No que diz respeito à pesquisa quantitativa, Oliveira enfatiza que essa “... se constitui em quantificar dados obtidos através de informações coletadas com questionários, entrevistas, observações e utilização de técnicas estatísticas” (2014, p. 62). Desse modo, os cientistas sociais que atuam com estatísticas constroem modelos abstratos ou descrevem e explicitam fenômenos que são exteriores aos sujeitos.

Nessa perspectiva, Minayo (2010) afirma que estes dois tipos de pesquisa, assim como os dados que surgem delas, não são incompatíveis, elas se completam. Entretanto, é necessário que essas abordagens sejam desenvolvidas a partir da teoria e da prática para possibilitar a produção de

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

informações relevantes e pertinentes, o aprofundamento do objeto pesquisado, bem como uma maior fidedignidade com relação às interpretações dos dados.

É imperativo ressaltar que como Pesquisadora e Formadora da **DDPM**, ministrando formação continuada aos professores alfabetizadores do Ensino Fundamental Anos Iniciais – Bloco Pedagógico, foi possível elencar várias questões pertinentes para a realização deste estudo. As formações ministradas, bem como o acompanhamento da realização das oficinas de aprendizagem, da construção de atividades em grupo e da socialização de experiências pelos professores alfabetizadores durante os encontros formativos contribuíram efetivamente para corroborar as respostas coletadas por meio do questionário aplicado.

À luz dessas considerações, destaca-se que para cada uma das categorias surgidas a partir dos questionários aplicados foi apresentado o quantitativo que resultou da tabulação desses, sempre concatenando os resultados obtidos com as fundamentações teóricas, as afirmativas e as argumentações estabelecidas no decorrer desta investigação. Possibilitou-se também uma relação dos resultados com as observações simples, espontâneas, informais e não planejadas realizadas durante os encontros com as professoras alfabetizadoras.

4.1. Concepções teóricas e práticas dos professores alfabetizadores a partir das perspectivas empiristas e construtivistas

Pergunta 3 - O desenvolvimento de um ensino e aprendizagem baseados na experiência e no senso comum, pautados na visão empirista, justifica atuações autoritárias e práticas pedagógicas espontaneístas nas salas de aula. As concepções construtivistas abordadas nas formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri” apresentaram um ensino e aprendizagem calcados na construção do conhecimento a partir dos saberes prévios que os alunos trazem dos seus contextos. Na sua prática de alfabetizador, você tem o entendimento das diferenças que permeiam essas concepções?

Tabela 6

Respostas	Total	Percentual
Sim	15	100%
Não	-----	-----
Superficialmente	-----	-----

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

A partir de sua pesquisa, Becker (1993) destaca que as concepções teóricas são trazidas pelos professores para o contexto educativo e a prática é um recurso sensorial que possibilita que a teoria seja retida pelo sujeito da aprendizagem. Essa é uma abordagem estática e empirista do conhecimento e nesse sentido, o empirismo é a maneira que mais define a epistemologia do professor, sendo a postura mais verbalizada nos contextos educativos e a que mais se aproxima do senso comum, atribuindo aos sentidos a fonte de todo conhecimento, entendido como algo decalcado na mente do sujeito. Os professores apresentam um entendimento de conhecimento como acumulação a partir de uma concepção estática da memória, a qual é vista como um arquivo que empilha informações oriundas de fora.

Do ponto de vista da concepção construtivista, segundo Jófili (2002), existem alguns fatores que precisam ser levados em consideração, como a valorização dos conhecimentos prévios do aluno a fim de compreender seus sentidos, seus olhares, seus fazeres e provocar a participação dele na construção e reconstrução do saber. Esses conhecimentos são relevantes, pois através deles resgatam-se as concepções do senso comum que o aluno traz, as quais são elaboradas a partir das vivências dele com teorias diferentes das teorias apresentadas pela escola. Essas concepções devem ser inseridas no contexto da sala de aula, para que a partir delas possam surgir novos conhecimentos e novos saberes.

De acordo com uma concepção construtivista é necessário que o professor garanta um espaço em que o aluno tenha autonomia para promover reflexões sobre suas ideias e fazeres, bem como para dialogar com ideias opostas às suas comparando-as com as teorias mostradas pelo professor, ou seja, com o conhecimento científico e sempre buscando criar uma ligação entre esses conhecimentos. Ao compará-los, o aluno estará diante de um conflito relacionado à cognição, o qual possibilitará a ele a reestruturação das suas ideias, levando-o ao entendimento.

Ante o exposto, a pesquisa identificou que 100% das participantes do estudo têm a compreensão destas diferenças que permeiam as concepções empirista e construtivista presentes nos diferentes contextos educativos.

Pergunta 17 - Na sua prática pedagógica, que conhecimentos você percebe que são relevantes e que dão sustentação e fundamentação à realização do seu trabalho? Marque apenas uma alternativa.

Tabela 7

Respostas	Total	Percentual
-----------	-------	------------

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Os conhecimentos que são adquiridos por meio das concepções apresentadas, analisadas e estudadas durante os encontros formativos	-----	-----
Os conhecimentos que são desenvolvidos durante a efetivação das práticas alfabetizadoras	01	6,66%
Os dois conhecimentos são relevantes	14	93,33%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Recorrendo à Pimenta (2012), a teoria como cultura objetivada é fundamental na formação do professor, uma vez que possibilita ao sujeito a construção de pontos de vista diversificados e direcionados a uma ação contextualizada. Assim, os saberes teóricos articulam-se aos saberes da prática, resignificando-se e sendo resignificados. A função da teoria é ofertar ao professor possibilidades de análise para entender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais, a fim de realizar intervenções vislumbrando as transformações pertinentes. Dessa forma, o professor alfabetizador poderá produzir conhecimento a partir da prática, desde que durante o processo de investigação ele possa refletir intencionalmente sobre essa prática, problematizando os resultados extraídos fundamentados pela teoria.

Segundo Morrin (2008), conhecimento só é conhecimento enquanto organização e só é relevante quando possibilita que toda informação seja situada em seu contexto. Desse modo, essa perspectiva de conhecimento deve perpassar pelos processos formativos dos professores, posto que favorece as discussões e reflexões a respeito do diálogo entre a teoria e a prática, sendo que os conhecimentos transmitidos nos momentos formativos só têm significados para os professores alfabetizadores se estiverem presentes na prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar.

Assim sendo, a pesquisa indicou que 93,33% da população em questão afirma que tanto os conhecimentos que são adquiridos por meio das concepções apresentadas e estudadas durante os encontros de formação continuada, assim como os conhecimentos desenvolvidos na consolidação das práticas alfabetizadoras nos espaços educativos, possibilitam sustentação, segurança e fundamentação à prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Bloco Pedagógico.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

4.2. Percepções teóricas e práticas dos professores alfabetizadores sobre o SEA como um sistema notacional e aspectos relacionados ao uso social da leitura e da escrita numa perspectiva de letramento

Pergunta 9 - As formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri” lhe permitiram construir didáticas da alfabetização em que se alfabetize letrando, opostas aos exercícios de memorização das famílias silábicas presentes nas concepções tradicionais de alfabetização?

Tabela 8

Respostas	Total	Percentual
Sim	11	73,33%
Não	-----	-----
Parcialmente	04	26,66%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

A pesquisa constatou que a maioria da população investigada, um total de 73,33%, confirmou que os encontros formativos permitiram construir didáticas da alfabetização em que se alfabetize letrando, as quais são contrárias aos exercícios de memorização das famílias silábicas que as concepções tradicionais de alfabetização apresentam. Corroborando com essa assertiva, Vygostky (1984) evidencia que a escrita necessita ser percebida como uma atividade cultural ampla e complexa, mas significativa para a criança, a qual possui uma função social que possibilita efetivar registros diversos, ideias e a comunicação entre as pessoas dos variados grupos sociais.

Para Moura (2007), a teoria da psicogênese possibilitou a definição do objeto de estudo da alfabetização e do seu objetivo, transformando a maneira do alfabetizador perceber o aluno, o sistema de escrita, a função da aprendizagem e o percurso da alfabetização. O desenvolvimento de práticas alfabetizadoras pautadas a partir dessa concepção exige que se compreenda que as transformações necessárias à alfabetização inicial não se efetivarão com a utilização de “um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão, nem com novos materiais didáticos [...]”. É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões” [...] (FERREIRO, 1993a, p. 40-41 *apud* MOURA, 2007, p. 15). Logo, estas transformações demandam novas atitudes, por parte do alfabetizador, relacionadas à compreensão dos sujeitos presentes nos espaços educativos e do objeto de alfabetização, implicando também o entendimento de que a escrita não é um produto escolar, mas um objeto cultural que emanou a partir de diversas ações coletivas da humanidade.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Corroborando com essa assertiva, para Moraes (2012) a teoria da psicogênese apresenta uma abordagem completamente oposta às práticas tradicionais de treinamento e memorização, não se concentrando apenas nos resultados obtidos, mas na forma como os alunos constroem suas hipóteses a respeito da escrita, bem como seus usos, partindo das vivências cotidianas relacionadas a ela.

De acordo com Boas (1996), quando o alfabetizador apresenta aos alunos a palavra isolada, a linguagem é limitada simplesmente à convenção, tornando-se desnuda dos valores sociais dos quais ela está repleta, sendo que o signo isolado da ação de exprimir permanece em estado de dicionário.

Diante disso, urge a necessidade da efetivação de formação continuada permanente por parte das instituições de ensino, para possibilitar aos professores alfabetizadores o desenvolvimento de forma segura e prazerosa dessa prática tão complexa que é a alfabetização, pois segundo Soares (2011), uma concepção coerente de alfabetização só será possível de ser desenvolvida nos espaços alfabetizadores a partir da articulação e integração das diferentes facetas inerentes a esse processo, como os conhecimentos da linguística, da psicologia, da psicolinguística, da sociolinguística e da pedagogia.

Pergunta 11 - O alfabeto é um sistema de escrita alfabética, sendo a escrita alfabética um sistema notacional e não um mero código, logo, ler não é decodificar letras, frases ou números. Esse entendimento é preciso para que se possam construir didáticas da alfabetização, opostas aos antigos métodos tradicionais, que permitirão que o alfabetizador alfabetize letrando. Na sua turma, você possibilita momentos para alfabetizar e letrar simultaneamente os alunos?

Tabela 9

Respostas	Total	Percentual
Sim	13	86,66%
Não	-----	-----
Parcialmente	02	13,33%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Recorrendo a Moraes (2012), a teoria da psicogênese da escrita comprova que a tarefa do aluno não é aprender mecanicamente um código, mas se apropriar de um sistema notacional. Para o aluno que está aprendendo a escrita alfabética, as regras ou propriedades que fundamentam o SEA não se encontram acabadas e sistematizadas na sua memória, visto que inicialmente ele não tem o discernimento e nem o entendimento do funcionamento das letras que compõem este sistema. Por

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

isso que para os alunos que estão iniciando esse processo, não faz nenhum sentido ficarem pronunciando fonemas soltos e descontextualizados e repetindo a leitura de sílabas ou de palavras que se iniciam com esses fonemas, pois eles ainda não conseguem perceber os fonemas como unidades isoladas e soltas, como foram difundidos e defendidos exaustivamente pelos métodos fônicos.

Morais (2005) explicita que a perspectiva da escrita alfabética como sistema notacional é imprescindível para que se possa construir didáticas da alfabetização opostas aos antigos métodos associacionistas, as quais permitirão que o alfabetizador alfabetize letrando nos contextos escolares, ensinando de maneira sistemática tanto o sistema de escrita alfabética como a linguagem que se utiliza para escrever os múltiplos gêneros textuais reais e presentes nos grupos sociais.

Morais e Albuquerque (2010) chamam a atenção destacando que as investigações da teoria da psicogênese da língua escrita já confirmaram que a coordenação motora, a discriminação auditiva e visual assumem uma função secundária no que diz respeito à aprendizagem do SEA, visto que a escrita alfabética não é um código e sim um sistema notacional, logo, ler não é decodificar letras, frases ou números.

É imprescindível que as práticas dos professores alfabetizadores demandem atividades voltadas ao letramento, possibilitando que os alunos compreendam a utilização, os objetivos e as características dos diferentes textos abordados na sala de aula por meio da interação com os variados e diversos contextos comunicativos, permitindo que eles entendam que a escrita tem uma função social. Com isso, o acesso às práticas de letramentos demanda diálogos constantes entre os espaços educativos e os alunos, calcados na valorização e inclusão das experiências vividas por eles.

Ao discorrer sobre a escrita alfabética como um sistema notacional e não um mero código, 86,66% das professoras alfabetizadoras que participaram desta pesquisa sinalizou que têm esse entendimento, oportunizando a construção de didáticas da alfabetização opostas aos antigos métodos tradicionais e possibilitando momentos para alfabetizar e letrar simultaneamente os alunos nos diferentes espaços que compõem a escola.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

4.3. O ciclo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, suas metas ou expectativas para cada ano e os direitos de aprendizagem

Pergunta 12 - No ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental), o currículo deverá ser multicultural, implicando propostas inclusivas, possibilitando e ampliando o acesso à alfabetização, bem como respeitando os direitos de aprendizagem. Ao utilizar a “Proposta Pedagógica Anos Iniciais - Bloco Pedagógico” da SEMED/Manaus, os direitos de aprendizagem dos alunos que estão em processo de alfabetização são garantidos por você?

Tabela 10

Respostas	Total	Percentual
Sim	07	46,66%
Não	-----	-----
Parcialmente	08	53,33%
Não respondeu	-----	-----

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

No caderno de apresentação do PNAIC (2012) é explicitado que ao propor a progressão continuada no ciclo de alfabetização, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos estão garantindo os “direitos de aprendizagem” (conhecimentos, capacidades e habilidades) ao aluno que encontra-se na alfabetização e não uma simples passagem para o ano posterior. Outrossim, no decorrer dos três anos com a progressão continuada estabelece-se uma relação mais leve do aluno com os conteúdos básicos das diferentes áreas do conhecimento que permeiam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, posto que ele segue se apropriando gradativamente dos conhecimentos, bem como desenvolvendo sua autoconfiança no uso deles evitando assim, cobranças desnecessárias em um espaço de tempo curto, as quais podem provocar uma reprovação.

A respeito da utilização da “Proposta Pedagógica Anos Iniciais - Bloco Pedagógico” da SEMED/Manaus pelas professoras para o desenvolvimento das práticas alfabetizadoras nos diversos espaços educativos, a pesquisa apresentou que 53,33% do universo investigado garante “parcialmente” a consolidação dos direitos de aprendizagem, apresentados na proposta pedagógica, aos alunos que estão em processo de alfabetização, assim como 46,66% confirmou que garante “totalmente” a efetivação desses direitos. Com esta diferença pouca significativa (6,67%) apresentada nos resultados entre a garantia total e parcial dos direitos de aprendizagem foi possível constatar por meio das observações simples, espontâneas, informais e não planejadas, efetivadas durante os encontros, que as professoras alfabetizadoras que responderam ter garantido

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

parcialmente esses direitos justificaram essa opção argumentando que o quantitativo de conteúdos/conceitos a cumprirem bimestralmente, conforme orientação da proposta pedagógica, assim como o nível de dificuldade desses conteúdos, em vários momentos é incompatível com a realidade presente nas salas de aula. Em virtude disso, nem sempre os alunos que estão em processo de alfabetização conseguem consolidar os direitos de aprendizagem previstos para cada bimestre.

Pergunta 13 - No primeiro ano do ciclo de alfabetização é necessário que a quase totalidade dos alunos tenha compreendido o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA), isto é, tenha chegado a uma hipótese alfabética e tenha começado a aprender algumas convenções letra-som. No entanto, o aluno alcança uma hipótese alfabética, mas isso não significa que ele está alfabetizado. Na turma que você atua ou já atuou, foi possível perceber essa progressão dos alunos?

Tabela 11

Respostas	Total	Percentual
Sim	14	93,33%
Não	-----	-----
Parcialmente	-----	-----
Não respondeu	01	6,66%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), a escrita é uma maneira particular de transcrever a linguagem, sendo que tudo poderá mudar a partir da suposição de que o aluno que irá aprender a ler e a escrever já possui um notável conhecimento da sua língua materna, mesmo sem ter a consciência de possuí-lo. Quer dizer, o aluno já chega aos espaços educativos com um saber linguístico que usa “sem saber” de maneira inconsciente na comunicação diária com seus pares, e é nessa competência linguística que o aluno traz que o professor alfabetizador deverá pautar o desenvolvimento da aprendizagem no processo da alfabetização. Mas as autoras chamam a atenção mencionando que o ensino tradicional associacionista obriga e limita o aluno a reaprender a produzir os sons da fala, pois para essa teoria, a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma falado pelo aluno, todavia, é possível afirmar que nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da linguagem oral.

Corroborando com essa premissa, Coutinho (2005) destaca que para aprender a escrever é preciso que seja oportunizado ao aluno diversos contatos com a escrita, mesmo antes dele conseguir grafar convencionalmente as palavras, posto que é com o exercício efetivo da escrita que ele compreenderá o seu funcionamento. Quando o alfabetizador oportuniza que o aluno escreva, mesmo quando não sabe, estará possibilitando que ele compare hipóteses a respeito do sistema de

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

escrita, que pense na sua organização e estruturação, pense no que esse sistema representa e para que ele serve, pois mesmo que o aluno ainda não escreva de forma correta, ele já apresenta ideias/suposições sobre esse fazer.

Do ponto de vista de Moraes (2012), se o aluno tem a oportunidade de participar de práticas de leitura e de produções textuais antes mesmo de ter se apropriado do SEA, ele aprende várias características, finalidades e utilidades sociais dos gêneros textuais escritos.

Ante o exposto, Goodman (1987) acredita em uma teoria da aprendizagem em que os alunos estejam efetivamente envolvidos em sua própria aprendizagem, a qual deverá ser significativa para o desenvolvimento conceitual e linguístico de cada um deles, possibilitando que eles resolvam questões e problemáticas das suas vidas cotidianas. Afirmo que eles aprendem a escrever da forma que aprenderam a falar, visto que possuem uma competência linguística por serem falantes de uma determinada língua materna, sendo assim, o desenvolvimento da escrita para os alunos que estão iniciando esse percurso evolutivo acontece dentro de um contexto sociocultural complexo, o qual deverá ser sempre levado em consideração quando o alfabetizador investiga a maneira que o aluno poderá contribuir para o desenvolvimento da sua própria aprendizagem. Enfim, se o alfabetizador aprender a entender e respeitar os aspectos do desenvolvimento da escrita dos alunos iniciantes nesse processo, a aprendizagem poderá ser construída e consolidada a partir dos princípios da escrita que esses alunos já desenvolveram antes mesmo de ingressarem nos espaços escolares.

Nesse sentido, a pesquisa revelou que para 93,33% do universo investigado, no primeiro ano do ciclo de alfabetização a quase totalidade dos alunos compreendeu o funcionamento do SEA, isto é, chegou a uma hipótese alfabética e começou a aprender algumas convenções letra-som, sendo que as professoras alfabetizadoras afirmaram que foi possível perceber esta progressão dos alunos.

Pergunta 14 - O segundo ano do ciclo de alfabetização deverá ser dedicado à consolidação das convenções grafema-fonema, permitindo que os alunos manuseiem com segurança algumas correspondências grafofônicas, avançando progressivamente na capacidade de ler e escrever com autonomia textos significativos e usuais. Na turma que você atua ou já atuou, foi possível perceber essa progressão dos alunos?

Tabela 12

Respostas	Total	Percentual
Sim	15	100%
Não	-----	-----
Parcialmente	-----	-----

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Segundo Leal e Moraes (2013), o professor alfabetizador necessita ser um mediador do processo de aprendizagem planejando situações didáticas apropriadas, escolhendo e construindo recursos didáticos acessíveis aos alunos, avaliando e planejando o ensino para os diferentes e diversos contextos e alunos presentes na sala de aula e gerenciando o tempo disponível para as atividades propostas. Esta mediação durante o processo de alfabetização oportunizará ao aluno o contato com a escrita, ajudando-o na construção e consolidação dos conhecimentos de modo gradativo, no entanto, o alfabetizador precisa auxiliar esse aluno na sistematização e na organização dos saberes. É necessário que o alfabetizador sistematize o ensino sugerindo atividades que progressivamente possibilitem aos alunos reflexões a respeito de como a escrita nota/registra a pauta sonora. Todavia, para que esse alfabetizador possa organizar e planejar situações didáticas adequadas é imprescindível que ele conheça a organização epistemológica e os princípios do SEA, bem como a maneira que os alunos se apropriam desse saber, para que os diferentes conhecimentos trazidos por eles possam se manifestar na sala de aula, sendo o centro de toda a atenção do alfabetizador.

Leal, *apud* Leal e Moraes defende o pressuposto de que:

O aluno, através da interação mediada pela língua escrita, e através dos desafios que o professor propõe, é capaz de refletir sobre como a escrita se constitui. [...] não é a atividade em si que conduz ao conhecimento, mas a ação do aprendiz mediada pelas informações e intervenções que o professor realiza durante a atividade, assim como pelas trocas de informações entre pares (interação entre alunos). [...] não se pode deixar de refletir sobre a postura que o professor precisa assumir. [...] o professor apresenta-se como um interlocutor que vai, durante todo o processo, atribuir significados às tentativas de escrita dos alfabetizandos (2004, p. 113, *apud* LEAL e MORAIS, 2013, p. 149-150).

Assim sendo, urge a necessidade do ensino do percurso evolutivo da escrita ser sempre diversificado e problematizador, implicando o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno, um sujeito cognoscente vivo e ativo.

Com base nessa premissa levantada, a pesquisa constatou que para 100% das participantes do estudo, o segundo ano do ciclo de alfabetização foi dedicado à consolidação das convenções grafema-fonema, permitindo que os alunos manejassem com segurança algumas correspondências grafofônicas, avançando progressivamente na capacidade de ler e escrever com autonomia textos significativos e usuais, e as professoras alfabetizadoras destacaram que foi possível perceber esta progressão dos alunos.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Pergunta 15 - No terceiro ano espera-se que os alunos tenham avançado no domínio da norma ortográfica, superando problemas com diversos casos regulares de nossa ortografia, e que consigam, sozinhos, ler com fluência e compreender pequenos textos, assim como produzir os gêneros escritos que puderam aprender na escola com autonomia. Na turma que você atua ou já atuou, foi possível perceber essa progressão dos alunos?

Tabela 13

Respostas	Total	Percentual
Sim	09	60%
Não	-----	-----
Parcialmente	04	26,66%
Não respondeu	02	13,33%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Conforme Barbosa (2013), o percurso da alfabetização exige um determinado estágio de desenvolvimento das operações intelectuais do aluno, no entanto, se o alfabetizador não possibilitar que este percurso seja pautado por essas condições, sejam elas perceptivas ou conceituais, o período destinado à alfabetização será fracassado. Dessa maneira, a distância que existe entre a concepção tradicional da alfabetização e a teoria da psicogênese é determinada pela maneira como o objeto de aprendizagem, aqui trata-se da língua escrita, é apreendido. Logo, o autor explicita que:

Para serem incorporadas à estrutura cognitiva, as informações percebidas no mundo exterior devem ser transformadas pelo esquema de assimilação do sujeito, através de um processo de reestruturação das hipóteses já elaboradas pelo sujeito da aprendizagem. Um estímulo externo não é, portanto, necessariamente percebido como tal pela criança, desde que sua incorporação depende dos conhecimentos previamente estruturados, que compõem seus esquemas de assimilação (BARBOSA, 2013, p. 90).

Diante dessa afirmação é possível perceber-se a nítida diferença existente entre o método de ensino da alfabetização, o qual ainda encontra-se impregnado nas práticas pedagógicas em diversos espaços educativos, e a aprendizagem do aluno. Desse modo, a tarefa do aluno, por meio de um percurso de construção do conhecimento, é ultrapassar hipóteses precárias e em um aprimoramento das hipóteses já elaboradas conseguir entender como a linguagem se representa na escrita.

Para Moura (2007), o processo de aquisição da escrita possui períodos indispensáveis de organização e estruturação, sendo que cada um desses períodos perpassa por várias situações de conflitos as quais podem ser antecipadas, todavia, esses conflitos têm uma função construtiva no percurso da alfabetização. É preciso que se compreenda que a construção de um objeto de conhecimento vai muito além de um simples acervo de informações, visto que possibilita:

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

A construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados (isto é, que possa receber informações e transformá-las em conhecimento). Implica um esquema conceitual que permita processos de inferência acerca de propriedades não observáveis de um determinado objeto e a construção de novos observáveis, na base do que se observa e do que foi verificado (MOURA, 2007, p. 16).

Dessa forma, para que os alunos compreendam a natureza do sistema de escrita de uma determinada sociedade eles precisam construir internamente este sistema e não recebê-lo pronto e consolidado, como um conhecimento predeterminado. Diante disso, o percurso da alfabetização implica uma apropriação progressiva do SEA a qual inicia-se antes do aluno se escolarizar, no entanto, é nos espaços escolares que acontece a sua sistematização, estruturação e consolidação enquanto mecanismo de comunicação.

No decorrer do ciclo de alfabetização a junção de atividades com textos e com palavras direcionadas a apropriação da escrita alfabética assumirá variações conforme o que necessita ser enfatizado. Com relação à compreensão leitora, pode-se investir mais em estratégias que tratam da intertextualidade ou à construção de inferências e, no que diz respeito ao aprendizado do SEA, o alfabetizador poderá priorizar as atividades que possam garantir “o domínio de suas convenções (relações entre som e grafia, domínio progressivo da ortografia etc.)” (MORAIS, 2012, p. 124).

À luz dessas considerações, para Moraes (2012), o aprendizado da escrita alfabética deverá ser concluído com qualidade no final do ciclo de alfabetização, ou seja, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Logo, urge a necessidade do alfabetizador planejar intencionalmente todos os dias situações de aprendizado da escrita alfabética e da linguagem que se usa ao escrever, sempre considerando os conhecimentos que os alunos já adquiriram durante todo o percurso da alfabetização. Com isso, é imprescindível que o professor alfabetizador tenha uma postura relacionada à educação em seu contexto mais amplo, assim como nos diferentes aspectos presentes na sala de aula.

Nessa perspectiva, a pesquisa indicou que para 60% do universo investigado no terceiro ano do ciclo de alfabetização os alunos avançaram no domínio da norma ortográfica, superando problemas com diversos casos regulares de nossa ortografia, e que conseguiram, sozinhos, ler com fluência e compreender pequenos textos, assim como produzir os gêneros escritos que aprenderam na escola com autonomia, sendo que as alfabetizadoras enfatizaram que perceberam esta progressão dos alunos nos espaços educativos.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

4.4. Estratégias consideradas facilitadoras para o entendimento das teorias sobre o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento socializadas com os professores alfabetizadores durante a realização das formações do “Programa de Formação Continuada Tapiri”

Pergunta 6 - Nos encontros formativos do “Programa de Formação Continuada Tapiri” várias estratégias e recursos de ensino com vídeos, músicas e oficinas de aprendizagem foram utilizadas. Esses momentos possibilitaram uma maior e melhor compreensão das teorias sobre o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento?

Tabela 14

Respostas	Total	Percentual
Sim	14	93,33%
Não	-----	-----
Parcialmente	01	6,66%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

De acordo com Barbosa (2013), o aluno é o sujeito da sua aprendizagem e não objeto de ensino, pois é por meio da interação entre os processos internos deste aluno e processos externos do ensino que a aprendizagem acontece e não por uma nova informação dada mecanicamente pelo ensino. A aprendizagem não é percebida como uma obtenção puramente mecânica e automática de capacidades perceptivas, mas como atividade cognitiva a qual implica a construção de todo e qualquer conhecimento por parte do aluno, que é um sujeito que constrói ativamente o saber. A teoria da psicogênese descortina a distância existente entre as propostas de alfabetização tradicionais e as hipóteses que os alunos constroem a respeito do SEA, norteando outros referenciais metodológicos para a alfabetização.

Ante o exposto, Perrenoud (2002) explicita que a formação continuada deve ser calcada efetivamente em uma prática reflexiva e não limitar-se a uma constante atualização dos saberes disciplinares, didáticos, metodológicos e tecnológicos. Portanto, os processos formativos não poderão ser percebidos somente como transmissão de conteúdos, mas indubitavelmente devem ser compreendidos como processos que favorecerão a consolidação de experiências.

Assim sendo, a pesquisa identificou que para 93,33% do grupo participante do estudo, as várias estratégias e recursos de ensino como vídeos, músicas e oficinas de aprendizagem que foram utilizadas durante os encontros formativos possibilitaram uma maior e melhor compreensão das teorias sobre o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Pergunta 7 - Para que as formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri” acontecessem de forma dinâmica e participativa foram utilizadas várias estratégias como as referidas abaixo. Marque a estratégia que você considera que mais contribuiu para o desenvolvimento das suas práticas alfabetizadoras.

Tabela 15

Respostas	Total	Percentual
Aula expositiva e dialogada	-----	-----
Construção de atividades em grupo	02	13,33%
Oficinas de aprendizagens	06	40%
Socialização de experiências	07	46,66%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

A pesquisa apresentou que 46,66% do universo investigado considera que a estratégia utilizada durante os encontros formativos que mais contribuiu para o desenvolvimento das práticas alfabetizadoras nos espaços da escola foi a “socialização de experiências”, e 40% desse público considera que foram as “oficinas de aprendizagens”. Com esta diferença pouca significativa (6,66%) apresentada nos resultados foi possível constatar por meio das observações simples, espontâneas, informais e não planejadas, que as professoras alfabetizadoras corroboram com Candau (1997), visto que a autora afirma que é relevante pontuar a necessidade de possibilitar o favorecimento de processos formativos que demandem reflexões e intervenções na prática pedagógica, disponibilizar espaços e tempos oficializados conforme essa perspectiva e estabelecer sistemas que possam incentivar a sistematização e socialização das práticas pedagógicas dos professores. Dessa maneira, o processo formativo estará partindo das necessidades, dos anseios e das expectativas do professor alfabetizador, assim como das problemáticas do seu cotidiano educativo, demandando processos de pesquisa-ação.

Nesse sentido, Tardif (2014) explicita que o fio condutor da reflexão e da análise do trabalho docente são os modelos de ação presentes em suas práticas cotidianas, como as representações construídas por eles que servem para organizar, estruturar, definir e orientar essas práticas. As representações estão incorporadas à prática docente, fornecendo ao professor significações, referências e orientações às atividades no contexto escolar. Esses modelos podem ser sistematizados através de teorias e sua função seria possibilitar que os professores tenham razões para justificarem suas práticas pedagógicas cotidianas. Contudo, os modelos de ações educativas não são calcados somente nos conhecimentos teóricos e científicos, mas podem ser oriundos também da cultura

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

cotidiana na qual o sujeito está inserido, bem como das tradições educativas específicas a uma sociocultura ou a um grupo profissional, como o de professores.

Pergunta 8 - Durante os encontros formativos, as estratégias utilizadas acerca de questões referentes ao letramento e a leitura lhe possibilitaram perceber o processo de alfabetização de maneira oposta às teorias que você comungava antes de participar das formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri”?

Tabela 16

Respostas	Total	Percentual
Sim	05	33,33%
Não	02	13,33%
Parcialmente	08	53,33%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Conforme Rockwell (1987), ao analisar o processo individual de apropriação da lectoescrita, a psicolinguística aponta para um aluno que aprende, por meio de um processo cognitivo, complexo, único e independente, a descobrir os sentidos dos múltiplos e variados aspectos que a língua escrita lhe apresenta. E essa descoberta independe da quantidade e da utilização de métodos de ensino ancorados pelas propostas tradicionais de alfabetização. Dessa forma, o desenvolvimento cognoscitivo do aluno estabelece “certas constantes na apropriação da lectoescrita independentes das diferenças linguísticas, culturais e do sistema de escrita” (ROCKWELL, 1987, p. 232).

Do ponto de vista de Solé, ela sinaliza que:

[...] a aprendizagem da leitura e da escrita se constrói no seio de atividades compartilhadas e que não se pode esperar que a criança se mostre competente em algo sobre o que não foi instruída. Embora em nossas escolas a aprendizagem do código ocorra em situações compartilhadas, nem sempre isso acontece quando se trata de acesso ao significado [...] (1998, p. 64).

Logo, a partir desse novo conceito do processo de alfabetização, urge a necessidade dos alfabetizadores planejarem atividades pedagógicas voltadas para intervenções didáticas que possibilitem ao aluno avançar significativamente e construir hipóteses sobre a leitura e a escrita dentro de um contexto educativo que favoreça a reflexão, a participação e a construção da autonomia.

Desse modo, o estudo sinalizou que 53,33% do público investigado respondeu que durante os encontros formativos as estratégias utilizadas acerca de questões referentes ao letramento e a leitura possibilitaram que percebessem “parcialmente” o processo de alfabetização de maneira

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

oposta às teorias que comungavam antes de participarem das formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri”. O resultado desta questão está contrapondo com a tabela 6 apresentada neste estudo, posto que 100% das participantes desta pesquisa demonstraram ter a compreensão das diferenças que permeiam as concepções empiristas e construtivistas.

4.5. Contribuições do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, vivenciadas durante os encontros formativos, que oportunizaram a efetivação dos processos de alfabetização e letramento

Pergunta 4 - Ao participar das formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri” e ter acesso às novas teorias sobre a maneira pela qual o sujeito aprende, baseadas nas concepções de Emília Ferreiro, Piaget e Heloisa Vilas Boas, você conseguiu desenvolver o processo de alfabetização na sua turma considerando as hipóteses que os alunos têm acerca da escrita?

Tabela 17

Respostas	Total	Percentual
Sim	15	100%
Não	-----	-----
Parcialmente	-----	-----

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o percurso de aprendizagem da lectoescrita acontece por meio de processos de estruturação e reestruturação de hipóteses e por uma evolução na construção de estruturas cognitivas, as quais podem ser percebidas como avanços do aluno no que se refere ao entendimento do sistema alfabético.

Recorrendo a Barbosa (2013), o autor enfatiza que os estudos cognitivos pautam suas pesquisas nos processos de aquisição do conhecimento e na elaboração dos esquemas de assimilação pelo aluno que é o sujeito da aprendizagem. Ao se fazer diferença entre aprendizagem e ensino é necessário que o alfabetizador perceba que nem sempre um estímulo recente e novo, apresentado por meio do ensino, é igual ao estímulo compreendido pelo aluno durante seu processo de aprendizagem. Todo aluno possui um conjunto de conhecimentos que foram acumulados, organizados e estruturados durante toda sua experiência de vida, os quais são chamados de conhecimentos prévios. Esse conjunto de conhecimentos atua como um “esquema de assimilação, como uma teoria explicativa do mundo. É a sua estrutura cognitiva. Diante de um novo objeto, a

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

criança se mobiliza, estabelecendo uma relação entre o seu acervo de conhecimentos [...] e o novo estímulo a ser apreendido” (BARBOSA, 2013, p. 87). Sendo assim, se o esquema de assimilação, ou seja, o conjunto de conhecimentos disponíveis do aluno possibilitar o entendimento do novo objeto de conhecimento, ele indubitavelmente aprenderá, reorganizando e reestruturando este conjunto de conhecimentos, isto é, a sua estrutura cognitiva. Entretanto, se estes conhecimentos acumulados não permitirem que o aluno entenda o novo estímulo, ele aprenderá “deformando” o objeto de conhecimento, que nesse caso é a escrita alfabética.

Outrossim, Goodman (1987) evidencia que em alguns espaços educativos a aprendizagem da leitura e da escrita ainda é desenvolvida por meio de atividades que acontecem exclusivamente na escola ensinadas pelos professores alfabetizadores, negligenciando-se com isso os conhecimentos prévios e as hipóteses que os alunos têm sobre a escrita, ou melhor, o que eles fizeram antes de aprender a escrever convencionalmente na escola. O professor alfabetizador ignora e/ou deprecia esses conhecimentos, na maioria das vezes destruindo o início do processo da descoberta do SEA pelos alunos, descartando-se as atividades iniciais desenvolvidas e não dando a importância necessária às primeiras intenções de escrita que eles apresentam.

No entanto, esta pesquisa constatou que ao participar das formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri” e ter acesso às novas teorias sobre a maneira pela qual o sujeito aprende, 100% do grupo participante do estudo conseguiu desenvolver o processo de alfabetização na sua turma considerando as hipóteses que os alunos têm acerca da escrita, os conhecimentos prévios que trazem dos diferentes contextos sociais.

Pergunta 5 - Nos encontros formativos do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, as concepções de Emília Ferreira foram analisadas e percebeu-se que não adianta o alfabetizador só saber descrever as características dos níveis conceituais de leitura e de escrita que o aluno se encontra (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) e não saber como realizar as intervenções didáticas necessárias. Na sua turma você realiza as intervenções adequadas para que o aluno possa avançar em suas hipóteses de escrita, garantindo um processo de alfabetização com segurança?

Tabela 18

Respostas	Total	Percentual
Sim	10	66,66%
Não	-----	-----
Parcialmente	05	33,33%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

De acordo com Coutinho (2005), para que o alfabetizador consiga estruturar sua prática de alfabetização com o propósito de auxiliar o aluno a avançar nas suas hipóteses a respeito do SEA é necessário que organize e sistematize atividades que levem em conta os conhecimentos que precisam ser construídos pelo aluno para que ele possa escrever de maneira convencional.

Nesse sentido, Leal (2010) enfatiza que é imprescindível que o alfabetizador diversifique e dinamize as atividades escolhendo propostas que possibilitem diversas demandas cognitivas e que possam mobilizar diferentes conhecimentos sobre o SEA.

Todavia, Grossi (1990) destaca que, segundo a teoria da psicogênese, a variação do foco de interesse didático para cada nível de aprendizagem do aluno nem sempre perpassa pela diversificação das atividades que serão desenvolvidas, posto que uma mesma atividade poderá ser realizada pelo aluno que esteja em qualquer um dos níveis de aprendizagem, desde que esta atividade estabeleça um espaço amplo de desafios e problemas e que o alfabetizador oportunize provocações diversas, com questões adaptadas e inerentes aos alunos que se encontram com diferentes hipóteses em uma mesma sala de aula.

Ante o exposto, a pesquisa demonstrou que 66,66% do universo investigado afirmou que realiza as intervenções necessárias e adequadas na turma em que atua para que o aluno possa avançar em suas hipóteses de escrita, garantindo com isso, um processo de alfabetização seguro e autônomo.

Pergunta 16 - Assinale os conhecimentos que você adquiriu durante as formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, os quais lhe garantiram mais segurança para serem aplicados em sua sala de aula. Marque apenas uma alternativa:

Tabela 19

Respostas	Total	Percentual
Conhecimentos acerca das etapas metodológicas da proposta de alfabetização de Heloisa Vilas Boas	01	6,66%
Conhecimentos referentes à teoria Psicogênese da língua escrita, pesquisada por Emília Ferreiro	04	26,66%
Conhecimentos a respeito de uma nova concepção de aprender e ensinar, a partir de	09	60%

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

uma perspectiva construtivista e sociointeracionista da educação		
Conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), sendo a escrita alfabética um sistema notacional e não um mero código	01	6,66%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Conforme os pressupostos piagetianos e vygotskyanos, o aprender e o ensinar perpassam pelas perspectivas construtivista e sociointeracionista, respectivamente.

Desse modo, para que a aprendizagem se torne efetivamente significativa, pelo viés da concepção construtivista, Jófili (2002) enfatiza que é necessário que o professor alfabetizador planeje e organize suas atividades de acordo com a maneira que o aluno aprende, sendo que estas devem ser direcionadas aos conhecimentos prévios que ele tem, pois só assim esse aluno perceberá as incoerências e as lacunas presentes no seu processo de construção e reconstrução do conhecimento. É imperativo afirmar que o aluno é responsável pela consolidação da sua aprendizagem, tendo o professor alfabetizador a competência para estimulá-lo e incentivá-lo a fim de que ele possa expor suas ideias e seu pensar de forma lógica, consciente, coerente e crítica.

Na sequência, Vygotsky (2008) evidencia que o conhecimento resulta de uma interação que se dá desde o nascimento entre a pessoa e o meio social e cultural, destacando que construir conhecimento demanda ação partilhada, posto que é por meio dos outros que as relações entre sujeito e objeto do conhecimento são determinadas.

Dessa forma, a pesquisa revelou que para 60% do grupo participante do estudo os conhecimentos adquiridos durante os encontros formativos que garantiram mais segurança para serem aplicados nos espaços educativos foram os conhecimentos calcados em uma perspectiva construtivista e sociointeracionista da educação.

4.6. Mudanças nas concepções e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores a partir das formações do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, a respeito das teorias construtivistas e sociointeracionistas

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Pergunta 2 - Antes de participar das formações continuadas ministradas pelo “Programa de Formação Continuada Tapiri”, da SEMED/Manaus, já conhecia as concepções construtivistas e sociointeracionistas vivenciadas durante os encontros formativos?

Tabela 20

Respostas	Total	Percentual
Sim	13	86,66%
Não	01	6,66%
Supercialmente	01	6,66%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

À luz de um ensino crítico construtivista, segundo Jófili (2002), o professor deve apresentar as incoerências, as lacunas e as instabilidades no ato de pensar do aluno, mostrando sua necessidade de superação. Entretanto, ensinar nessa perspectiva exige planejamento, envolvimento e dinamismo para que o aluno tenha um entendimento significativo dos conhecimentos novos que serão abordados. O professor alfabetizador deve ter em mente o equilíbrio, pois as diversas possibilidades de ensino precisam ser modificadas dentro de um contexto escolar diversificado em que está presente desde a liberdade que o aluno tem em trazer seus conhecimentos prévios à escola até a rigidez disciplinar referente às atividades intelectuais individuais ou coletivas.

Dessa maneira, Warschauer (2001) refere que a aprendizagem é um processo criativo e contínuo de auto-organização do sujeito que sempre está interagindo com o meio, é um processo dialético de assimilação-acomodação o qual busca a reequilibração, sendo que o organismo vai consolidando e solidificando continuamente estruturas muito mais complexas. Com isso, esse processo acontece “tanto nos aspectos cognitivos, afetivos, morais e procedimentais” (WARSCHAUER, 2001, p. 133).

Nesse sentido, a pesquisa identificou que 86,66% do universo investigado explicitou que antes de participar das formações continuadas já conhecia as concepções construtivista e sociointeracionista analisadas e vivenciadas durante os encontros formativos.

Pergunta 18 - Após sua participação nas formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, qual é a avaliação que você faz das suas atuais práticas alfabetizadoras?

Tabela 21

Respostas	Total	Percentual
Ótima	04	26,66%
Boa	10	66,66%
Razoável	01	6,66%

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Regular	-----	-----
Ruim	-----	-----

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Segundo Pimenta (2012), o professor poderá consolidar conhecimentos baseados em sua prática pedagógica por meio da investigação e da reflexão intencional acerca do seu trabalho educativo, tendo como sustentáculo a teoria, isto é, investigando a respeito da sua própria prática. Outrossim, os processos formativos que possibilitam reflexões a respeito das práticas alfabetizadoras demandam ao professor alfabetizador a teorização de suas próprias experiências.

Sobre esse aspecto, a pesquisa indicou que 66,66% das professoras alfabetizadoras envolvidas no estudo em questão avaliam como “boa” sua atual prática alfabetizadora após a participação nas formações continuadas, sendo possível constatar por meio das observações simples, espontâneas, informais e não planejadas efetivadas durante os encontros, que as alfabetizadoras enfatizaram que enquanto ser cultural, histórico e social são sujeitos inacabados e são conscientes do seu inacabamento, do “inacabamento do ser humano [...]”. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2011, p. 50). Entretanto, 26,66% do grupo avaliou como “ótima” sua atual prática alfabetizadora desenvolvida nos espaços educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou o percurso da pesquisa que foi realizada, a qual teve como objetivo averiguar as abordagens teóricas e práticas dos professores alfabetizadores que participaram do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, da SEMED/Manaus, analisando se as formações continuadas contribuíram efetivamente para a construção e reconstrução dos processos de alfabetização e letramento, na perspectiva da interdisciplinaridade, desenvolvidos nos espaços educativos a partir das reflexões acerca das abordagens construtivistas e sociointeracionistas vivenciadas durante a realização dos encontros formativos. Dessa forma, pretendeu-se com este estudo verificar se as formações continuadas possibilitaram a articulação dos saberes teóricos com os saberes da prática educativa oportunizada nos múltiplos espaços da escola.

A princípio, o estudo mostrou a trajetória que a formação do professor alfabetizador tem trilhado e as percepções de ensino e aprendizagem que permeiam essa formação, explicitando que a falta de reflexão epistemológica no cotidiano da escola conduz o discurso dos professores conforme as concepções do senso comum, sendo que a epistemologia empirista estabelece de maneira quase que inconsciente os pressupostos teórico-filosóficos da pedagogia da repetição ou da reprodução, perpassando pelo conceito de treinamento. Nesse sentido, é fundamental que a formação para professores alfabetizadores esteja sempre pautada na reflexão-ação, pois partindo desse pressuposto a aprendizagem contribuirá para a reconstrução efetiva do saber de forma contínua e autônoma.

Analisou-se também os saberes experienciais dos professores, evidenciando-se a necessidade de se destacar o reconhecimento e a valorização do saber docente no contexto dos processos formativos, sobretudo os saberes da experiência, pois é a partir deles que o professor consegue dialogar com as diferentes áreas do conhecimento e com os saberes curriculares. Assim sendo, a reflexão sobre a prática diária dos professores alfabetizadores deve ser exigência da relação teoria e prática, implicando movimento entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Foram analisadas a construção e reconstrução do conhecimento no contexto escolar à luz das concepções de Piaget e Vygotsky, assim como as divergências e convergências entre elas, revelando-se que a diferença entre essas teorias está presente no processamento da linguagem, sendo que Piaget (1993) ressalta a interação do sujeito com os objetos e Vygotsky (2008) enfatiza a interação social desse sujeito.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Referindo-se ao professor alfabetizador como dinamizador do processo de construção e reconstrução do conhecimento, o estudo sinalizou que é preciso que o aluno tenha autonomia para refletir sobre suas ideias e para dialogar com ideias contrárias às suas, comparando com o conhecimento científico apresentado pelo professor e procurando sempre concatenar um conhecimento ao outro. Assim, essa comparação feita pelo aluno proporciona o desenvolvimento da sua capacidade de análise, possibilitando que os saberes novos sejam construídos de forma reflexiva, participativa e significativa, tornando-o sujeito nesse processo de construção.

Durante o percurso do estudo foram apresentadas as concepções teóricas e práticas da experiência de formação de professores alfabetizadores do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, destacando-se inicialmente a alfabetização e a teoria da psicogênese da língua escrita, bem como os níveis conceituais de leitura e de escrita e intervenções didáticas. Referiu-se que a teoria da psicogênese apresenta uma abordagem contrária às práticas tradicionais de treinamento e memorização na alfabetização, visto que os alunos constroem suas hipóteses a respeito da escrita e sua utilização a partir das vivências diárias relacionadas a ela. Sendo assim, perceber o aluno como sujeito é vislumbrar que as reestruturações não aparecem do vazio, mas sim de contextos educativos que possibilitem a ele momentos de reflexão, interação com seus pares e de desafios constantes.

Na sequência, discorreu-se a respeito do ensino do SEA na Educação Infantil, enfatizando que essa deve possibilitar que os alunos tenham a oportunidade de experimentar a linguagem escrita e de conviver com ela em um espaço alfabetizador criativo, interessante e rico em múltiplas escritas.

Outrossim, o estudo em questão tratou sobre o ciclo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como suas metas e expectativas para cada ano do ciclo. Sobre esse aspecto, é possível afirmar que não se pode deixar o tempo “ir passando” sem um acompanhamento sobre o que aluno está alcançando e progredindo, assim como é preciso identificar os aspectos que necessitam de intervenções didáticas para que se possibilite que o aluno construa os conhecimentos que faltam consolidar.

A alfabetização em uma perspectiva de letramento também foi referida, sendo fundamental perceber-se que é preciso que os espaços educativos e os alfabetizadores reconheçam a especificidade da alfabetização e a relevância dessa se desenvolver em um contexto diversificado de

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

letramentos, visto que tanto a alfabetização quanto o letramento possuem diferentes e inúmeras dimensões ou facetas. Evidenciou-se ainda a necessidade e urgência na revisão e reformulação da formação inicial dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais, para que esses se apropriem efetivamente dos pressupostos teóricos e metodológicos inerentes ao desenvolvimento do processo de alfabetização.

Do mesmo modo, apresentou-se ainda a proposta de Heloisa Vilas Boas (1996), uma metodologia de base linguística e psicolinguística, como uma nova alternativa didática para alfabetização em que o professor, por meio de etapas metodológicas, contribui para a construção da competência comunicativa dos alunos para que eles tornem-se sujeitos ativos e criativos no desenvolvimento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Explicitou-se que é preciso recuperar o universo sociocultural dos alunos, que foi abandonado pelo ensino mecanicista e focado nas cartilhas, dar importância à fala de cada um e conceder à linguagem seu real sentido, que implica interação social.

Destacou-se ainda no decorrer deste estudo, uma breve trajetória histórica do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, assim como seus diversos processos formativos, programas, projetos, parcerias e atuais ações de formação, os quais são realizados tanto na zona urbana como nas escolas do campo rodoviária e ribeirinha. Nas formações predomina uma articulação entre teoria e prática, oportunizando o desenvolvimento de processos formativos concatenados à pesquisa e na perspectiva da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade, articulando a formação continuada à consolidação de uma escola que respeite a diversidade, a pluralidade e a inclusão social.

Com relação aos processos formativos do “Programa de Formação Continuada Tapiri” tratados no decorrer desse estudo, chama-se a atenção enfatizando que esses foram estruturados de acordo com as práticas dos alfabetizadores, pois elas são espaços de construção, transformação e de mobilização dos saberes. Com isso, o alfabetizador pode consolidar seus conhecimentos por meio da investigação e de reflexões a partir de sua prática pedagógica, teorizando suas vivências e suas experiências cotidianas. Nesse sentido, urge a necessidade da efetivação de uma formação que possa subsidiar o trabalho do professor alfabetizador por meio de um sistema de práticas e de sujeitos que as produzem e as assumem.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Após a análise dos dados da pesquisa, foi possível constatar que mesmo que as várias mudanças e reestruturações administrativas ocorridas no espaço para a formação de professores tenham fomentado uma descontinuidade na implementação das políticas de formação continuada da SEMED/Manaus, e também com sua trajetória histórica permeada por avanços e diversos retrocessos, os processos formativos atuais da DDPM para os professores alfabetizadores do Ensino Fundamental Anos Iniciais – Bloco Pedagógico, oportunizaram a construção e reconstrução de espaços educativos em que o ensino e a aprendizagem na alfabetização são vislumbrados para alunos que entram nas escolas munidos de diferentes histórias de vida, expectativas e saberes, sendo esta a base para a efetivação das atividades pedagógicas propostas. Essa assertiva justifica-se pelo fato de que para a maioria da população investigada os conhecimentos adquiridos durante os encontros formativos que garantiram mais segurança para serem aplicados nos espaços educativos foram os conhecimentos fundamentados em uma perspectiva construtivista e sociointeracionista da educação. E também, todos os participantes do estudo declararam ter a compreensão das diferenças que permeiam as concepções empirista e construtivista presentes nos espaços que compõem a escola.

Ante o exposto, e perante a análise dos dados percebeu-se ainda que os encontros formativos possibilitaram que a população em questão desenvolvesse o processo de alfabetização considerando as hipóteses que os alunos têm acerca da escrita e os conhecimentos prévios que trazem dos diferentes contextos sociais e que construísse didáticas da alfabetização em que se alfabetize letrando simultaneamente, contrárias às concepções associacionistas e tradicionais.

Similarmente, uma informação pertinente e sinalizada na análise dos dados refere-se às estratégias utilizadas pela equipe de formadoras durante os encontros formativos, em que o maior número do grupo participante do estudo considera que a socialização de experiências e as oficinas de aprendizagens foram as estratégias que mais contribuíram para o desenvolvimento das suas práticas alfabetizadoras nas escolas, sendo que os alfabetizadores oportunizaram nos momentos de formação relatos de experiências exitosas desenvolvidas com os alunos e elaboraram oficinas de aprendizagem a partir de conteúdos/temas significantes e importantes para o grupo. Ghedin (2012) corrobora com essa premissa ao explicitar que abordar a teoria e a prática como dois lados de um único objeto é fundamental para se entender o processo de conhecimento, pois é por meio da teoria

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

que é possível a interpretação do mundo, sendo que o conhecimento estabelece a relação entre o que se vivencia e o que se interpreta no contexto da prática pedagógica.

A análise dos dados também mostrou que as alfabetizadoras envolvidas na pesquisa avaliaram como “boa” a prática alfabetizadora delas após a participação nas formações continuadas, entretanto, por meio das observações informais realizadas no decorrer da pesquisa, verificou-se que elas justificaram essa resposta revelando que são sujeitos inacabados e conscientes do seu inacabamento e que estão em constante busca, reflexão crítica, crescimento e aprendizado.

É importante ressaltar que nem todos os professores alfabetizadores comungam com os resultados de alguns dados apresentados neste estudo. Este comportamento foi observado pela equipe de formadoras durante os encontros formativos, visto que presenciava-se um certo descontentamento e insatisfação referentes a algumas questões estruturais, organizacionais e pedagógicas, como: a localização e o reconhecimento da DDPM como espaço de formação, a necessidade de se efetivar formações mais práticas e com menos pressupostos teóricos, os assuntos repetitivos nos momentos de formação, a obrigatoriedade do professor participar dos encontros formativos, dentre outros.

À luz dessas considerações, é imperativo evidenciar que a análise dos dados da pesquisa e as abordagens comentadas no decorrer deste trabalho de investigação possibilitaram afirmar que o “Programa de Formação Continuada Tapiri” contribuiu para que os professores alfabetizadores adquirissem a instrumentalização necessária que possibilitará aos alunos o domínio da leitura e da escrita, os quais devem ser protagonistas nos múltiplos espaços educativos e possam participar efetivamente dos processos sociais que demandam a competência de ler e escrever. E sobretudo, que atingiu o objetivo geral anunciado inicialmente. Descortinam-se novos percursos, movendo-se pelo cumprimento do compromisso social e político de uma educação pública de qualidade e humana, e pela garantia dos direitos de aprendizagem aos meninos e meninas da cidade de Manaus/Amazonas.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. (2006). **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna.

ARAÚJO, Cristina Carvalho, *et al.* “História e Memória da Formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Manaus”. In: NASCIMENTO, Jecicleide O., *et al.* (Orgs.). (2014). **Formação continuada e pesquisa: reflexões sobre a prática pedagógica**. 1ª. Ed. Manaus/AM: Fundação Universidade do Amazonas, v. 1. (p. 427- 441).

ARAÚJO, Cristina Carvalho de. (2011). **Formação Continuada no Cotidiano dos(as) Professores(as) dos Anos Iniciais: Desafios e Possibilidades**. Manaus/AM. Universidade Federal do Amazonas. (142 fls. Dissertação de Mestrado).

ARAÚJO, Mirna França da Silva de. “Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores a alfabetizadores: o PNAIC”. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2015). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação. Brasília. (p. 18-26).

AZENHA, Maria da Graça. (1997). **Imagens e letras – Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas**. 3ª. Ed. São Paulo: Editora Ática. (Série Fundamentos).

BAKHTIN, Mikhail. (2010). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 14ª. Ed. São Paulo: Editora Hucitec.

BARBOSA, José Juvêncio. (2013). **Alfabetização e leitura**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez.

BECKER, Fernando. (1993). **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 12ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

BOAS, Heloisa Vilas. (1996). **Alfabetização nova alternativa didática: outras questões, outras histórias**. São Paulo: Brasiliense.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi e ROSA, Ester Calland de Sousa. (2011). (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica.

BRASIL. (2015). **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. 2ª. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

_____. (2015). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Ministério da Educação. Brasília.

_____. (2012). **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: http://www.pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.pdf. Acessado em: 04/06/2017, às 11h:45m.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

_____. (2012). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Ministério da Educação. Brasília.

_____. (2010). **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010, fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília.

_____. (2006). **Lei Federal nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm. Acessado em: 25/05/2017, às 20h:17m.

_____. (1996). **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: <https://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em: 29/04/2017, às 23h:45m.

_____. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 30/05/2017, às 20h:37m.

CAGLIARI, Luiz Carlos. (2009). **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2ª. Ed. São Paulo: Scipione.

CAMARGO, Raiolanda Magalhães Pereira de e SOLEDADE, Jacy Alice. (2014). **Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina**. Florianópolis: SC. Anais do 6º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina. (Orgs.): Eliane Santana Dias Debus, Dilma Beatriz Juliano, Nelita Bortolotto, Simone Cintra – Florianópolis: UFSC: UNISUL. (p. 463-473).

CAMARGO, Raiolanda Magalhães Pereira de. (2012). **Programa de letramento reescrevendo o futuro**: uma experiência de formação de alfabetizadores no estado do Amazonas. Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. (140 fls. Dissertação de Mestrado).

CANDAU, Vera Maria. “A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional”. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). (2011). **Rumo a uma nova didática**. 21ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. (p. 49-55).

_____. “Formação continuada de professores: tendências atuais”. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). (1997). **Magistério**: construção cotidiana. 4ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. (p. 50-68).

CARVALHO, Marlene. (2010). **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

CONSTANT, Elaine. “Contextos de criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. (2015). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação. Brasília. (p. 12-17).

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

COUTINHO, Marília de Lucena. “Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores”. *In*: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). (2005). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica. (p. 47-69).

FERREIRO, Emília. “As inscrições da escrita”. *In*: FERREIRO, Emília. (2013). **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez. (p. 25-35)

_____. (2011). **Com todas as letras**. 17ª. Ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2010). **Reflexões sobre alfabetização**. 25ª. Ed. São Paulo: Cortez. (Coleção questões da nossa época, v.6).

_____. “Os processos construtivos da apropriação da escrita”. *In*: FERREIRO, Emília e PALACIO, Margarita Gomez. (1987). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas. (p. 102-123).

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. “A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos”. *In*: FERREIRO, Emília. (2010). **Reflexões sobre alfabetização**. 25ª. Ed. São Paulo: Cortez. (Coleção questões da nossa época, v.6). (p. 43-61).

_____. (1999). **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed.

FREIRE, Paulo. (2011). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (1983). **Educação como prática da liberdade**. 14ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GHEDIN, Evandro. “Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica”. *In*: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (Orgs.). (2012). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez. (p. 148-173).

GIL, Antônio Carlos. (2014). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª. Ed. São Paulo: Atlas.

GOODMAN, Yetta. “O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas”. *In*: FERREIRO, Emília e PALACIO, Margarita Gomez. (1987). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas. (p. 85-101).

GROSSI, Esther Pillar. (1990). **Didática da alfabetização. Didática do nível pré-silábico**. 9ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. I.

_____. (1990). **Didática da alfabetização. Didática do nível silábico**. 11ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, vol. II.

_____. (1990). **Didática da alfabetização. Didática do nível alfabético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. III.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

JÓFILI, Zélia. (2002). “Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola”. **Revista eletrônica educação: teorias e práticas**. Ano 2, nº 2. Disponível em: <http://sis.posugf.com.br/sistema/rota/rotas_1/115/document/mod_001/objetos/piaget_vigotsky_paulo_freire.pdf>. Acessado em: 13/10/2013, às 21h:13m.

KLEIMAN, Ângela. (2005). **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas. UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental.

_____. (1995). (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras.

LEAL, Telma Ferraz e MORAIS, Artur Gomes de. “O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções”. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e MORAIS, Artur Gomes de. (Orgs.). (2013). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. (Coleção Estudos em EJA). (p. 129-151)

LEAL, Telma Ferraz. “A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino?” In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). (2010). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica. (p. 77-116).

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. “Afetividade e letramento na alfabetização de adultos”. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.). (2013). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA**. São Paulo: Cortez. (p. 19-62).

LORIERI, Marcos Antônio. (2008). **Educação e Subjetividade na Cultura Globalizada: ideias a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin**. Revista Notandum Libro 11. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand_lib_11/lorieri2.pdf>. Acessado em: 12/10/2014, às 16h:11m.

LUCKESI, Cipriano Carlos. “O papel da didática na formação do educador”. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). (2011). **A didática em questão**. 32ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. (p. 25-34).

LUCKESI, Cipriano Carlos e PASSOS, Elizete Silva. (2004). **Introdução à filosofia: aprendendo a pensar**. São Paulo: Cortez.

MANAUS. (2014). **Proposta Pedagógica Anos Iniciais – Bloco Pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Ensino Fundamental.

_____. (2013). **Decreto nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, AM, 26 dez/2013. Ed. 3319. Ano XIV, p. 34-35. <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2013/dezembro/DOM%203319%2026.12.2013%20CAD%201.pdf/view>. Acessado em 22/06/2017. às 2h:14m.

_____. (2012). **Formação Tapiri: Escola de Desenvolvimento Profissional do Magistério**. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério.

_____. (2010). **Formação Tapiri**. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério. Gerência de Formação Continuada. Gerência de Tecnologia Educacional.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

_____. (2009). **Decreto n.º 0090, de 04 de maio de 2009**. Modifica o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus/AM em 24 de julho de 2009. Número 2252. Ano X. p. 9-10. <http://dom.manaus.am.gov.br/pdf/2009/julho/dom2252cad1.pdf/view>. Acessado em 15/06/2017, às 2h:20m.

_____. (2006). **Proposta de Redimensionamento de Formação Continuada Tapiri**. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação Permanente do Magistério.

_____. (2004). **Programa de Formação Continuada Tapiri**. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação Permanente do Magistério.

_____. (2001). **Programa de Formação Permanente**. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação Permanente, Estudo e Pesquisa do Magistério Municipal.

_____. (2001). **Lei nº 591, de 23 de março de 2001**. Dispõe sobre o novo Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos servidores do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus. Manaus, AM, 23 março/2001. Nº 3.147, Ano XIV. Disponível <http://www.cmm.am.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/LEI_591_DE_23_03_2001.pdf>. Acessado em 15/03/2016, às 1h:25m.

MIDDLEJ, Jussara. (2011). “Piaget e Vygotsky: encontros e desencontros”. **Revista eletrônica saberes em perspectiva**. Jequié v.1 n.1. set./dez. Disponível em: <<http://www.saberesemperspectiva.com.br/index.php/saberesemperspectiva/article/view/6>>. Acessado em 03/11/2013, às 22h:52m.

MILLER, Stella e MELLO, Suely Amaral. (2008). **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita com crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infantil.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. “Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta”. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. 2010. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. (p. 61-77).

_____. “O desafio da pesquisa social”. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. 2010. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. (p. 9-29).

MORAIS, Artur Gomes de. (2012). **Sistema de escrita alfabética**. Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos.

_____. “Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização?” In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). (2005). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Org.: Belo Horizonte: Autêntica. (p. 29-46)

MORAIS, Artur Gomes de e ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. “Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando?”” In: ALBUQUERQUE,

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). (2010). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica. (p. 59-76)

MORIN, Edgar. (2008). **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MOURA, Tania Maria de Melo. (2007). **A formação de professores para EJA**: dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica. (Estudos em EJA).

NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde. (2007). **As políticas públicas de formação continuada efetivadas no Centro de Formação Permanente do Magistério de 2000 a 2006**: das concepções descartadas às concepções permitidas. Manaus/AM. Universidade Federal do Amazonas. (108 fls. Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Maria Marly de. (2014). **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

PERRENOUD, Philippe. (2002). **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed.

PIAGET, Jean. (1993). **Seis estudos de psicologia**. 19ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

PICCOLI, Luciana e CAMINI, Patrícia. (2012). **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. 1ª. Ed. Erechim: Edelbra. (Entre Nós – Anos iniciais do ensino fundamental, v.7).

PIMENTA, Selma Garrido. “Professor reflexivo: construindo uma crítica”. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (Orgs.). (2012). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez. (p. 20-62).

REGO, Tereza Cristina. (2013). **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 24ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

RIBEIRO, Vera Masagão. “Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa.” In: **Revista Educação e Sociedade**. (1997). Ano XVIII, nº 60, dezembro. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v18n60/v18n60a8.pdf>. Acessado em: 05/06/2017, às 02h:37m.

ROCKWELL, Elsie. (1987). “Os usos escolares da língua escrita”. In: FERREIRO, Emília e PALACIO, Margarita Gomez. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas. (p. 231-249).

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. “Rumo aos novos letramentos”. In: **Escrita e leitura**: como tornar o ensino significativo. (2013). Revista Educação. Guia da Alfabetização, nº 2. CEALE 20 anos. São Paulo: Editora Segmento. (p. 6-11).

_____. “Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?”. In: RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Coordenação). (2010). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. Coleção Explorando o Ensino, v. 19. (p. 15-36).

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2010). **Um discurso sobre as ciências**. 7ª. Ed. São Paulo: Cortez.

SOARES, Magda. (2012). **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

_____. (2011). **Alfabetização e Letramento**. 6ª. Ed. São Paulo: Contexto.

_____. (2010). “Simplificar sem falsificar”. **Revista Educação**: guia da alfabetização, N.1: Belo Horizonte: Segmento. (p. 6-11).

_____. “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”. In: **Revista Brasileira de Educação**. (2004). Jan/Fev/Mar/Abr. Nº 25. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acessado em: 03/05/2017, às 2h:36m.

SOLÉ, Isabel. (1998). **Estratégias de leitura**. 6ª. Ed. Porto Alegre: Artmed.

SOUZA, Mériti de. (2003). “Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação”. **Revista Brasileira de Educação**. Out. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a09>>. Acessado em: 12/10/2014, às 16h:50m.

TARDIF, Maurice. (2014). **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. (2008). **Pensamento e linguagem**. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1984). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

WANZELER, Eglê Betânia Portela. “Projeto Oficina de Formação em Serviço: uma experiência de extensão, pesquisa e formação continuada de professores”. In: WANZELER, Eglê Betânia Portela e TRAJANO, Euzeni Araújo. (Org.). (2014). **Oficinas de formação em serviço**: uma experiência transdisciplinar em formação de professores. Manaus: Editora Valer. (p. 13-42).

WARSCHAUER, Cecília. (2001). **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

A Senhora

Professora Mestra Euzeni Trajano

Subsecretária de Gestão Educacional – SEMED/Manaus

**SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA
AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Prezada Senhora Subsecretária,

Venho por meio desta solicitar de Vossa Senhoria Anuência em relação à realização da Pesquisa de Campo intitulada “**Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas**”, cujo objetivo geral é identificar as percepções teóricas e práticas dos professores alfabetizadores do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, verificando a possibilidade da construção e reconstrução dos processos de alfabetização e letramento desenvolvidos em seus espaços educativos, a partir das reflexões oportunizadas durante a realização das formações continuadas (segue o Projeto de Pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em anexo), do curso de mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, do seu Instituto de Educação, sob a orientação do Professor Doutor Emmanuel Sabino.

Destaco que a pesquisa será realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino, com os professores alfabetizadores que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (Bloco Pedagógico). O critério utilizado para a escolha dos professores alfabetizadores foi a participação efetiva deles nas formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri” da SEMED/Manaus. Asseguro que esta pesquisa corresponderá e atenderá às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e que em consentimento prévio dado pelos sujeitos envolvidos, estes assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na expectativa de contar com a inestimável atenção de V.S.^a no atendimento desta solicitação, aproveito o ensejo para apresentar o elevado apreço da mestranda e do Professor Doutor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Jediã Ferreira Lima
Mestranda

e-mail: jedylima@hotmail.com, Telefone: 99136.7378 / 98220.3302

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA TAPIRI: DESCORTINANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS/AMAZONAS

Eu, **nome da pessoa que aceita colaborar com o(a) investigador(a)** abaixo assinado, concordo em participar da presente pesquisa.

A pesquisadora, manterá sigilo absoluto sobre as informações aqui prestadas, assegurará o meu anonimato quando da publicação dos resultados da pesquisa, **além de me dar permissão de desistir**, em qualquer momento, sem que isto me ocasione qualquer prejuízo para a qualidade do atendimento que me é prestado, caso sinta qualquer constrangimento por alguma pergunta ou simplesmente me queira retirar dela.

A pesquisa será realizada pela mestranda **Jediã Ferreira Lima**, aluna do mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, do seu Instituto de Educação e orientada pelo Professor Doutor Emmanuel Sabino.

Fui informado(a) que posso indagar a pesquisadora se desejar fazer alguma pergunta sobre a pesquisa, pelo telefone: (92) 9136.7378 / 8220.3302, endereço: **Rua Brigadeiro João Camarão, nº 6-A. Bairro D. Pedro I. Manaus/Amazonas. CEP: 69040-080** e que, se por tal me interessar, posso receber os resultados da pesquisa quando esses forem publicados. Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas próprias do que é determinado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que consentimento prévio dado pelo(a) colaborador(a) cujo nome e informações serão guardados pela pesquisadora) e, em nenhuma circunstância, eles serão dados a conhecer a outras pessoas alheias ao estudo, a não ser que o(a) colaborador(a) o consinta, por escrito.

Assinatura do (a) participante: _____

Manaus/AM, 21 / 07 / 2017.

Pesquisadora Mestranda

Jediã Ferreira Lima

Orientador Científico

Professor Doutor Emmanuel Sabino

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

IDENTIFICAÇÃO

Gênero: Masculino () Feminino ()

Idade: _____.

Dados Cíveis: Solteiro () Casado () União de Fato () Divorciado ()
Separado () Outro () Qual? _____.

Escolaridade: Graduação () Em que área do conhecimento? _____.
Especialização () Em que área do conhecimento? _____.
Mestrado () Em que área do conhecimento? _____.
Doutorado () Em que área do conhecimento? _____.
Outro () Diga qual. _____.

Responda às seguintes questões, colocando um “X” no espaço que se adéque à sua situação. Só assinale uma resposta.

- 1) Esta é a primeira vez que atua como professor alfabetizador do Bloco Pedagógico – 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, na SEMED/Manaus?
Sim () Não ()
- 2) Antes de participar das formações continuadas ministradas pelo “Programa de Formação Continuada Tapiri”, da SEMED/Manaus, já conhecia as concepções construtivistas e sociointeracionistas vivenciadas durante os encontros formativos?
Sim () Não () Superficialmente ()
- 3) O desenvolvimento de um ensino e aprendizagem baseados na experiência e no senso comum, pautados na visão empirista, justifica atuações autoritárias e práticas pedagógicas espontaneístas nas salas de aula. As concepções construtivistas abordadas nas formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri” apresentaram um ensino e aprendizagem calcados na construção do conhecimento a partir dos saberes prévios que os alunos trazem dos seus contextos. Na sua prática de alfabetizador, você tem o entendimento das diferenças que permeiam essas concepções?
Sim () Não () Superficialmente ()
- 4) Ao participar das formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri” e ter acesso às novas teorias sobre a maneira pela qual o sujeito aprende, baseadas nas concepções de Emília Ferreiro, Piaget e Heloisa Vilas Boas, você conseguiu desenvolver o processo de alfabetização na sua turma considerando as hipóteses que os alunos têm acerca da escrita?
Sim () Não () Parcialmente ()
- 5) Nos encontros formativos do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, as concepções de Emília Ferreiro foram analisadas e percebeu-se que não adianta o alfabetizador só saber descrever as características dos níveis conceituais de leitura e de escrita que o aluno se encontra (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) e não saber como realizar as intervenções didáticas necessárias. Na sua turma você realiza as intervenções adequadas

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

para que o aluno possa avançar em suas hipóteses de escrita, garantindo um processo de alfabetização com segurança?

() Sim Não () Parcialmente ()

- 6) Nos encontros formativos do “Programa de Formação Continuada Tapiri” várias estratégias e recursos de ensino com vídeos, músicas e oficinas de aprendizagem foram utilizadas. Esses momentos possibilitaram uma maior e melhor compreensão das teorias sobre o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento?

Sim () Não () Parcialmente ()

- 7) Para que as formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri” acontecessem de forma dinâmica e participativa foram utilizadas várias estratégias como as referidas abaixo. Marque a estratégia que você considera que mais contribuiu para o desenvolvimento das suas práticas alfabetizadoras.

Aula expositiva e dialogada () Construção de atividades em grupo ()

Oficinas de aprendizagens () Socialização de experiências ()

- 8) Durante os encontros formativos, as estratégias utilizadas acerca de questões referentes ao letramento e a leitura lhe possibilitaram perceber o processo de alfabetização de maneira oposta às teorias que você comungava antes de participar das formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri”?

Sim () Não () Parcialmente ()

- 9) As formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri” lhe permitiram construir didáticas da alfabetização em que se alfabetize letrando, opostas aos exercícios de memorização das famílias silábicas presentes nas concepções tradicionais de alfabetização?

Sim () Não () Parcialmente ()

- 10) Durante as formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, a realização das oficinas de aprendizagens e a socialização de experiências causaram alguma mudança nas suas percepções a respeito do processo de alfabetização e letramento, do ensino e da aprendizagem, possibilitando que você vivenciasse esses novos conhecimentos nas suas práticas alfabetizadoras?

Sim () Não () Parcialmente ()

- 11) O alfabeto é um sistema de escrita alfabética (SEA), sendo a escrita alfabética um sistema notacional e não um mero código, logo, ler não é decodificar letras, frases ou números. Esse entendimento é preciso para que se possam construir didáticas da alfabetização, opostas aos antigos métodos tradicionais, que permitirão que o alfabetizador alfabetize letrando. Na sua turma, você possibilita momentos para alfabetizar e letrar simultaneamente os alunos?

Sim () Não () Parcialmente ()

- 12) No ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental), o currículo deverá ser multicultural, implicando propostas inclusivas, possibilitando e ampliando o acesso à alfabetização, bem como respeitando os direitos de aprendizagem. Ao utilizar a “Proposta Pedagógica Anos Iniciais do Bloco Pedagógico” da SEMED/Manaus, os direitos de aprendizagem dos alunos que estão em processo de alfabetização são garantidos por você?

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas

Sim () Não () Parcialmente ()

- 13) No primeiro ano do ciclo de alfabetização é necessário que a quase totalidade dos alunos tenha compreendido o funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA), isto é, tenha chegado a uma hipótese alfabética e tenha começado a aprender algumas convenções letradas. No entanto, o aluno alcança uma hipótese alfabética, mas isso não significa que ele está alfabetizado. Na turma que você atua ou já atuou, foi possível perceber essa progressão dos alunos?

Sim () Não () Parcialmente ()

- 14) O segundo ano do ciclo de alfabetização deverá ser dedicado à consolidação das convenções grafema-fonema, permitindo que os alunos manuseiem com segurança algumas correspondências grafofônicas, avançando progressivamente na capacidade de ler e escrever com autonomia textos significativos e usuais. Na turma que você atua ou já atuou, foi possível perceber essa progressão dos alunos?

Sim () Não () Parcialmente ()

- 15) No terceiro ano espera-se que os alunos tenham avançado no domínio da norma ortográfica, superando problemas com diversos casos regulares de nossa ortografia, e que consigam, sozinhos, ler com fluência e compreender pequenos textos, assim como produzir os gêneros escritos que puderam aprender na escola com autonomia. Na turma que você atua ou já atuou, foi possível perceber essa progressão dos alunos?

Sim () Não () Parcialmente ()

- 16) Assinale os conhecimentos que você adquiriu durante as formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, os quais lhe garantiram mais segurança para serem aplicados em sua sala de aula. Marque apenas uma alternativa:

- Conhecimentos acerca das etapas metodológicas da proposta de alfabetização de Heloisa Vilas Boas ()
- Conhecimentos referentes à teoria Psicogênese da língua escrita, pesquisada por Emília Ferreiro ()
- Conhecimentos a respeito de uma nova concepção de aprender e ensinar, a partir de uma perspectiva construtivista e sociointeracionista da educação ()
- Conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), sendo a escrita alfabética um sistema notacional e não um mero código ()

- 17) Na sua prática pedagógica, que conhecimentos você percebe que são relevantes e que dão sustentação e fundamentação à realização do seu trabalho? Marque apenas uma alternativa.

- Os conhecimentos que são adquiridos por meio das concepções apresentadas, analisadas e estudadas durante os encontros formativos ()
- Os conhecimentos que são desenvolvidos durante a efetivação das práticas alfabetizadoras ()
- Os dois conhecimentos são relevantes ()

- 18) Após sua participação nas formações continuadas do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, qual é a avaliação que você faz das suas atuais práticas alfabetizadoras?

Ótima () Boa () Razoável () Regular () Ruim ()

Jediã Ferreira Lima - Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas



Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento Geral de Distritos

CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo execução da pesquisa intitulada **“Programa de Formação Continuada Tapiri: descortinando a formação continuada de professores alfabetizadores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Amazonas”** a ser realizada pela Sra. Jediã Ferreira Lima, mestranda pertencente ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. O presente projeto terá objetivo identificar as percepções teóricas e práticas dos professores alfabetizadores do “Programa de Formação Continuada Tapiri”, verificando a possibilidade da construção e reconstrução dos processos alfabetização e letramento desenvolvidos em seus espaços educativos, a partir das reflexões oportunizadas durante a realização das formações continuadas.

A Instituição se compromete a solicitar consentimento livre e esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer a regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Manaus, 20 de julho de 2017.



Euzeni Araújo Trajano
Subsecretária de Gestão Educacional
SEMED