

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTE  
CURSO DE PEDAGOGIA

GISELE ANGELINA BASSANI

## **FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**

Maringá

2012

GISELE ANGELINA BASSANI

## **FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Maria Terezinha Bellanda Galuch

Maringá  
2012

GISELE ANGELINA BASSANI

## **FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch.

### COMISSÃO EXAMINADORA

---

Professora Dr<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch  
Universidade Estadual de Maringá

---

Professora Dr<sup>a</sup> Marta Sueli de Faria Sforzi  
Universidade Estadual de Maringá

---

Professora Dr<sup>a</sup> Elsa Midori Shimazaki  
Universidade Estadual de Maringá

Maringá, 13 novembro de 2012.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por me conceder a dádiva da vida.

Agradeço aos meus pais, José e Elzira, pelo carinho e apoio e, principalmente, por terem-me possibilitado o estudo.

À professora Maria Terezinha Bellanda Galuch, pelos seus ensinamentos, carinho, tempo e paciência a mim dedicados.

À professora Marta Sforzi que, pela dedicação pessoal e profissional, se tornou inspiração para minha formação.

Aos professores, que ao longo do curso partilharam seus conhecimentos, proporcionando-me a base da minha formação.

Aos amigos e funcionários da CAE, Fabiana, Karol, Marcos, Marisa, Murillo, Paulo, Suzane, que de forma especial e carinhosa foram sempre presentes ao longo da minha jornada de estudos.

Às minhas amigas, Francielle, Juliana L, Juliana R, Laís, Natália, Rosimeire e Vanessa, por terem partilhado comigo sonhos, medos, erros, estudos, felicidades, comemorações. Em vocês encontrei verdadeiras irmãs.

Aos amigos, que ao longo dos anos permanecem ao meu lado, proporcionando-me inúmeras alegrias.

A todos aqueles que de alguma forma participaram da minha formação.

BASSANI, Gisele Angelina. **FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá - UEM, 2012.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, buscando a relação entre práticas de alfabetização e formação docente. Foi desenvolvido mediante estudos teóricos sobre os processos de apropriação da linguagem escrita e da leitura e a formação de professores nesse âmbito, bem como a aplicação de questionários a 365 professores dos anos iniciais do ensino fundamental que participam do Programa Pró-letramento na Universidade Estadual de Maringá. A análise dos dados revela que 68% dos professores cursaram graduação em modalidade de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, todavia esta formação deixou algumas lacunas no que se refere ao conhecimento sobre a alfabetização e letramento, levando-os a apontar a necessidade de cursos de formação continuada sobre letramento e o processo de alfabetização, com destaque para os métodos para a aquisição da leitura e da escrita.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Alfabetização. Ação docente.

## ABSTRACT

This research aims to reflect on the initial and continuing training of teachers of the early years of primary school, searching the relation between literacy practices and teacher training. It was developed based on theoretical studies about the processes of appropriation of written language and reading and teacher training in this area, as well as questionnaires to 365 teachers of the early years of elementary school participating in the Pro-literacy Program in the State University of Maringá. Data analysis reveals that 68% of teachers attended graduation with modality in teacher training for the early years of elementary school; nevertheless this training left some gaps with regard to knowledge about literacy, leading them to the necessity for continuing education courses on literacy process, with emphasis on methods for the acquisition of reading and writing.

**Keywords:** Continuing Training. Literacy. Teacher Training.

## LISTA DE TABELAS

Tabela: 01.	Formulários respondidos pelos participantes do Programa Pró-Letramento	31
Tabela: 02.	Formação dos participantes no ensino médio, segundo a modalidade	33
Tabela: 03.	Formação dos participantes, segundo o curso de graduação e sua modalidade	34
Tabela: 04.	Segunda formação dos participantes em nível superior	35
Tabela: 05.	Participantes da pesquisa, segundo os cursos de especializações	35
Tabela: 06.	Participantes da pesquisa, segundo os cursos de formação continuada que participou nos últimos cinco anos	37
Tabela: 07.	Participantes da pesquisa, segundo os autores estudados	38
Tabela: 08.	Participantes da pesquisa, segundo as disciplinas de alfabetização que cursou durante a graduação	41
Tabela: 09.	Professores participantes, segundo a série/ano de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental	45
Tabela: 10.	Participantes da pesquisa, segundo os métodos adotados no processo de alfabetização	46
Tabela: 11.	Participantes da pesquisa, segundo os conteúdos que abordam no planejamento	49
Tabela: 12.	Participação da equipe pedagógica no planejamento	50
Tabela: 13.	Participantes da pesquisa, segundo o livro adotado na área de Linguagem e Alfabetização, em situação de alfabetizador	51
Tabela: 14.	Participantes da pesquisa, segundo o livro adotado na área de Matemática, em situação de alfabetizador	52
Tabela: 15.	Participantes da pesquisa, segundo os conteúdos que consideram importantes para o exercício da docência nos anos iniciais, em especial na alfabetização	53

Tabela: 16.	Participantes que consideram os conteúdos tratados no curso de graduação suficientes para atuar como docente nos anos iniciais	54
Tabela: 17.	Participantes que consideram que os conteúdos tratados no curso de graduação não foram suficientes para atuar como docente nos anos iniciais	55
Tabela: 18.	Participantes da pesquisa, segundo suas dificuldades encontradas quanto à prática de alfabetização	57
Tabela: 19.	Participantes da pesquisa, segundo a rotina na sala de aula em relação à: leitura, escrita, oralidade e matemática	58
Tabela: 20.	Participantes da pesquisa, segundo as atividades que desenvolvem com mais frequência em sala de aula como alfabetizador	59
Tabela: 21.	Participantes da pesquisa, segundo as dificuldades frequentes que os alunos têm apresentado quanto ao processo de alfabetização	60
Tabela: 22.	Participantes da pesquisa, segundo as ações pedagógicas desenvolvidas para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto ao processo de alfabetização	61
Tabela: 23.	Participantes da pesquisa, segundo a contribuição dos cursos de formação continuada para a atuação em alfabetização	63
Tabela: 24.	Participantes da pesquisa, segundo a contribuição dos cursos de formação continuada para a atuação em séries iniciais	64
Tabela: 25.	Sugestões para que as atividades de formação continuada possam ter uma efetiva contribuição para a atuação como alfabetizador	65

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico: 01.	Participante da pesquisa, segundo a faixa etária	32
Gráfico: 02.	Participantes da pesquisa, segundo a realização de cursos de formação continuada	37
Gráfico: 03.	Participantes da pesquisa, segundo as leituras ou estudos realizados sobre alfabetização e letramento nos últimos cinco anos	38
Gráfico: 04.	Participantes da pesquisa, segundo as contribuições desses estudos e autores para a atuação	40
Gráfico: 05.	Participantes da pesquisa, segundo as disciplinas de alfabetização cursadas durante a graduação	40
Gráfico: 06.	Participantes da pesquisa, segundo a natureza da instituição que atuam	42
Gráfico: 07.	Participantes da pesquisa, segundo seu regime de trabalho	42
Gráfico: 08.	Participantes da pesquisa, segundo sua jornada de trabalho	43
Gráfico: 09.	Participantes da pesquisa, segundo o cargo ocupado	43
Gráfico: 10.	Participantes da pesquisa, segundo sua remuneração	44
Gráfico: 11.	Participantes da pesquisa, segundo o tempo de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental	44
Gráfico: 12.	Participantes da pesquisa, segundo a utilização de um método específico de alfabetização, estando em condição de alfabetizador	46
Gráfico: 13.	Participantes da pesquisa, segundo a frequência de elaboração do planejamento	48

Gráfico: 14.	Participantes da pesquisa, segundo a elaboração do planejamento	48
Gráfico: 15.	Participantes da pesquisa, segundo a participação da equipe pedagógica no planejamento	49
Gráfico: 16.	A escola possui um rol de conteúdos estipulados para cada série/ano	50
Gráfico: 17.	Participantes da pesquisa, segundo quem define os conteúdos a serem trabalhados em cada série/ano	51
Gráfico: 18.	Adoção de livro didático na área de Linguagem e Alfabetização	51
Gráfico: 19.	Adoção de livro didático de matemática	52
Gráfico: 20.	Conteúdos tratados no curso de graduação	54
Gráfico: 21.	Participantes da pesquisa, segundo as necessidades de orientação quanto à prática de alfabetização ao assumir a turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental	56
Gráfico: 22.	Estabelece rotina na sala de aula em relação à: leitura, escrita, oralidade e matemática	57
Gráfico: 23.	Participantes da pesquisa, segundo as dificuldades no processo de alfabetização que os alunos da escola têm apresentado	59
Gráfico: 24.	Participantes da pesquisa, segundo a contribuição com a prática pedagógica dos conteúdos abordados nos cursos de formação continuada	62

## SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. Alfabetização e letramento: dois processos, uma unidade	16
3. Reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores	23
4. Implicações da formação inicial e continuada de professores para as práticas de alfabetização	30
4.1. Caracterização dos participantes	30
4.2 Formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa	33
4.3 Atuação profissional	41
5. Conclusão	66
6. Referências	69
7. Anexos	71

## 1. INTRODUÇÃO

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador da qualidade educacional brasileira, calculado com base nos resultados de avaliações externas realizadas nas áreas de matemática (ênfase na resolução de problemas) e língua portuguesa (ênfase em leitura e interpretação), deixa claro que os avanços alcançados pelo Brasil no campo educacional no que se refere à oferta de vagas não foram acompanhados por avanço no desempenho escolar dos alunos da educação básica. Nas últimas décadas, a maioria da população entre 7 e 14 anos passou a ter à disposição vagas em escolas de ensino fundamental, todavia a aprendizagem desses alunos ao final dos ciclos de ensino não corresponde ao esperado.

Em 2005, o Ideb apresentado pelas escolas públicas nos anos iniciais do ensino fundamental foi de 36%. Já em 2009 houve um leve crescimento, passando para 44%<sup>1</sup>. Mesmo sendo um aumento significativo de desenvolvimento, o Brasil está longe de atingir os índices adequados no que se refere à expectativa de aprendizagem no ensino fundamental.

Esses dados nos levam a pensar sobre os fatores extra e intra-escolares envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, destacando-se que essas duas instâncias mantém estreita relação. Portanto, não há como pensar sobre os baixos índices de aprendizagem dos alunos brasileiros desvinculados das políticas públicas, da formação de professores, das demandas sociais e econômicas em relação à educação, da trajetória da educação em nosso país, dentre outros. Mas também, não podemos desconsiderar os aspectos relacionados à organização do ensino.

Neste trabalho, limitamo-nos à 'formação inicial e continuada de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e práticas de alfabetização'. De acordo com Mortatti (2004), o problema que acompanha o processo de alfabetização, desde 1889, com a Proclamação da República, é caracterizado principalmente pela tentativa de propagar a instrução elementar. Nesse período, a educação escolar passa a ser tratada como veículo de progresso das 'massas' iletradas, fazendo com

---

<sup>1</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>.

que a alfabetização fosse vista como meio privilegiado para a aquisição de conhecimento.

Entretanto, tornou-se notória a dificuldade encontrada pelo Estado para garantir a instrução escolar, o que possibilitaria a sustentação e a solidificação educacional brasileira. Diante dessa situação, muitas tentativas foram realizadas para solucionar o problema do analfabetismo. Em cada momento são focalizados diferentes meios para a superação dos problemas que envolvem o processo de alfabetização.

Diante disto, os debates acerca do processo de alfabetização não se caracterizam como recentes, bem como não há unanimidade em relação aos métodos e concepções que orientam a prática pedagógica. No Brasil, historicamente, aconteceram certas tensões, disputas, visando à hegemonia de projetos para o ensino inicial da leitura e da escrita. Essa tensão é determinada por aqueles que se autodenominam 'modernos' e para aqueles a quem esses modernos consideram e denominam 'antigos', e que serão tratados de forma a serem combatidos, pois, um modelo mais novo e atual busca o domínio e a hegemonia a respeito das práticas culturais da leitura e da escrita.

Diante dessas disputas acerca dos métodos de alfabetização, Mortatti (2000) divide o período compreendido entre 1876 e 1994 em quatro momentos cruciais, são eles:

- **Primeiro Momento (1876-1890):** Para o ensino de leitura, utilizavam-se métodos que apresentavam certa ordem crescente de dificuldade, métodos sintéticos que iniciam o ensino da leitura das partes constitutivas para o todo. Caracteriza-se pela disputa entre os defensores do novo e revolucionário 'método João de Deus', que defende o ensino da leitura baseado na palavração (o ensino inicia pela leitura da palavra, para depois analisá-la a partir do valor fonético das letras); e os defensores dos métodos sintéticos (soletração/silabação), que se baseiam nas cartilhas tradicionais. O método João de Deus passa a ser bastante divulgado no Brasil no início da década 1880. A importância social e política dada ao ensino da leitura e o combate aos métodos sintéticos fundam uma tradição, na qual o ensino de leitura passa a envolver, necessariamente, uma questão de método.

- **Segundo Momento (1890-1920):** A partir dos anos de 1890, professores formados pela escola normal passaram a disseminar o método analítico (parte do todo, até chegar às partes constitutivas) para o ensino de leitura nos estados brasileiros. Esse

momento também se caracteriza pela acirrada disputa entre os defensores do método analítico e os defensores do método tradicional ou método sintético. Assim, o método analítico, que ocorre de acordo com a biopsicologia da criança, funda-se uma nova tradição, na qual o método analítico serviria como orientador da educação.

- **Terceiro Momento (1920-1980):** Próximo à década de 1920, tem-se um descontentamento por parte dos professores acerca do método analítico, o que levou à implementação de métodos mistos (analítico-sintético) para o ensino de leitura. Passou-se a difundir as bases psicológicas de alfabetização, assim como os manuais do professor, a fim de auxiliá-los no uso das cartilhas. Nesse momento, há uma crescente relativização da importância do método, devido às influências de teorias pedagógicas e psicológicas que defendem a necessidade de um nível de maturidade da criança para que ocorra a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, a alfabetização passa a ser vista como um processo que ocorre de acordo com as particularidades/maturidade de cada criança, o que levou à formação de uma nova tradição, cuja alfabetização passa a ser sob medida.

- **Quarto momento (a partir da década de 1980):** Por volta de 1980, a alfabetização sob medida passa a ser questionada, cedendo espaço para o então pensamento construtivista, de Jean Piaget, sobre o ensino de leitura, resultante de pesquisas acerca da psicogênese da língua escrita realizadas pela pesquisadora Emilia Ferreiro. Essa nova forma de conceber a alfabetização defende que o que deve ser levado em consideração no ensino de leitura não são os métodos, mas o processo de aprendizagem da criança. Nesse contexto, ocorre a desmetodização do processo de alfabetização. A teoria construtivista para o ensino de leitura e de escrita tornou-se hegemônica no Brasil, tendo se institucionalizado em nível nacional. Nesse quarto momento que ainda vigora no Brasil, a ênfase não é mais voltada aos métodos de alfabetização, mas àquele que aprende (o aluno) e como ele se apropria da leitura e da escrita. Contudo, é importante observar o surgimento de um pensamento interacionista de alfabetização em meados da década de 1980. Fundamentado na teoria Histórico-cultural de Vigostski, o interacionismo aos poucos vai se destacando, o que propiciou discussões e disputas entre defensores construtivistas e os defensores da teoria interacionista.

Segundo Mortatti, nesse momento há um maior investimento na capacitação do professor, demandando:

[...] Investimentos na formação básica regular do professor assim como em sua atualização, capacitação, e reciclagem em serviço, relativamente ao conhecimento dos processos de aprendizagem das crianças, visando à conciliação entre competência técnica e compromisso político necessários para a construção da qualidade de ensino na escola democrática (MORTATTI, 2000, p. 254).

Dessa forma, vemos que as discussões sobre os problemas educacionais brasileiros não se restringem aos métodos de alfabetização, abrangem também questões sociais, pedagógicas, políticas, econômicas e de formação de professores. Para Mortatti:

Dada essa função prevista para a escola no contexto de uma sociedade capitalista, a luta pela democratização das oportunidades sociais não pode prescindir dessa instituição [...] encontrando-se esse processo diretamente relacionado com a relevância social dos conteúdos de ensino e com a formação da cidadania, enfatiza-se a contribuição da escola para a emancipação das classes populares e superação da ordem social injusta (MORTATTI, 2000, p. 259-260).

Como a educação não é estática e independente das condições objetivas, mudanças na forma de organização do mundo do trabalho são acompanhadas de mudanças na concepção de educação, nos objetivos delegados à escola, nas teorias de aprendizagem, etc. A partir da década de 1980, algumas mudanças foram implementadas, tanto na forma de organizar a prática pedagógica, como no tempo escolar. É nesse período que muitos estados passam a organizar o ensino fundamental em ciclos, buscando amenizar problemas como a evasão e a reprovação com vistas à melhoria no ensino, a ampliação do acesso à escola pública e uma maior participação da comunidade escolar no sistema educacional. Para a implementação desse projeto, foi necessário a reorganização da estrutura curricular em um ciclo de alfabetização compreendendo os primeiros anos escolares.

Acompanhando a trajetória explicitada por Mortatti (2000), vemos que se pretendeu nos quatro momentos instituir um novo modelo de ensino de leitura e escrita que contribuísse efetivamente com a solidificação da instrução básica. Isso, a fim de solucionar as dificuldades que as crianças apresentam na aprendizagem da leitura e escrita, assim como, ajudar os professores nas dificuldades enfrentadas no processo de ensino. Entretanto, mesmo com muitas tentativas de melhorar o ensino,

deparamo-nos na atualidade com uma escola de educação básica cujos alunos não apresentam o desempenho esperado ao final do 5º e 9º anos.

Muitos são os fatores envolvidos com o fracasso escolar. Existem várias discussões que atribuem o problema da educação a diversas instâncias, desde os próprios alunos, a família, as políticas públicas, os métodos de ensino, a formação de professores. Em relação à formação docente, Cagliari diz:

[...] A competência técnica do professor alfabetizador se apóia em sólidos e profundos conhecimentos de linguística e dos sistemas de escrita (de matemática e de ciências inclusive...). Esses conhecimentos aliados aos de pedagogia e psicologia, fazem dele um profissional que sabe exatamente o que faz e por que faz de um jeito e não de outro. Se formássemos de maneira correta nossos professores alfabetizadores, teríamos, neste país, em pouco tempo outra realidade em termos de analfabetismo. Hoje, não só existem milhões de pessoas analfabetas, como também pessoas que foram, de fato, mal alfabetizadas. Nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor (CAGLIARI, 2009, p. 35).

Desta forma, tal qual podemos ver em Amaral (2003, p. 19) “Em todos os campos existe um saber fazer que tem de ser aprendido para que se alcancem os resultados desejados”. Isso significa que ao professor alfabetizador é necessário o conhecimento teórico e metodológico sobre a apropriação da leitura e da escrita.

O processo de alfabetização (aquisição da escrita e leitura) é determinante na formação dos indivíduos, constitui a base da escolarização, por isso, a necessidade de práticas bem desenvolvidas que propiciem esse processo. A melhoria no aprendizado dos alunos não é possível sem igual melhoria na atuação do profissional responsável por esse processo, e uma forma de melhorar as práticas desempenhadas pelos professores da rede básica de ensino é a preparação para o desafio de ensinar os alunos a ler e a escrever.

No contexto das discussões acerca da alfabetização, destacamos nesta pesquisa a formação inicial e continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, no que diz respeito ao processo de alfabetização, bem como os métodos e práticas de alfabetização por eles utilizados, a fim de compreender como a formação dos profissionais pode influenciar e interferir em sua atuação escolar.

Essa pesquisa se efetivou com dados coletados mediante a aplicação de questionários respondidos por 365 professores da rede básica de ensino e que participam de um programa de formação continuada que visa à melhoria da educação pública brasileira: o Pró-Letramento. Os questionários foram formulados visando identificar os aspectos relacionados à formação docente (inicial e continuada), disciplinas cursadas nas graduações, bem como, os métodos de alfabetização utilizados por esses professores em sua prática docente.

Os resultados da pesquisa estão distribuídos em três capítulos. No primeiro capítulo são apresentadas questões sobre os processos de alfabetização e letramento, bem como sua importância para o desenvolvimento da criança. No segundo capítulo, discorremos sobre aspectos que envolvem a formação inicial do professor, e o papel da formação continuada para preparar o docente para a atuação pedagógica, em especial para o processo de alfabetização. Por fim, no terceiro capítulo, tendo como base estudos bibliográficos, apresentamos a análise dos dados dos participantes do programa Pró-Letramento, identificando práticas acerca da atuação docente, bem como lacunas apontadas pelos professores no que se refere à formação inicial e continuada.

## 2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOIS PROCESSOS, UMA UNIDADE

Levando-se em consideração que muitas crianças têm apresentado um desempenho insatisfatório nos processos de alfabetização e letramento podemos mencionar que tal fato é decorrente tanto de fatores internos como fatores externos à escola<sup>2</sup>. Estes processos envolvem diversos fatores, e, sem dúvida, trata-se de um momento crucial para a formação escolar dos indivíduos. Quando estes processos não se desenvolvem de forma satisfatória, não raro, a criança apresenta dificuldades na aprendizagem de conteúdos escolares, tendo em vista que se tratam do processo de aquisição da leitura e escrita, aspectos fundamentais para a apropriação dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento.

Segundo Cagliari (2008), um fator diretamente ligado à trajetória escolar do aluno é a mediação docente. Quando o professor apresenta pouco domínio teórico-prático sobre o processo de alfabetização, sua atuação acaba se respaldando especificamente em conhecimentos que adquiriu na vivência. Apesar de ser um conhecimento importante, é insuficiente para a atuação como alfabetizador. De acordo com este mesmo autor, é necessário que o professor conheça o meio social em que atua, ou seja, a condição real de sua atuação no ambiente escolar, os aspectos teóricos e práticos dos processos de alfabetização e letramento, para que então possa traçar metas, determinar objetivos, selecionar métodos e encaminhamentos que possibilitarão a transmissão dos conhecimentos sistematizados, especialmente a leitura e a escrita.

Na atualidade, os problemas em relação à aprendizagem não estão relacionados apenas às condições físicas das escolas; diz respeito, também, à falta de condições de trabalho docente, incluindo a precariedade na formação.

Sobre esta questão, Cagliari (2008, p. 13) faz as seguintes considerações:

Parece que, decorrente da expectativa de que o professor é uma pessoa abnegada, compreensiva (e...mulher!), a remuneração pelo seu trabalho também passou a ser simbólica, um “quebra-galho” do orçamento familiar, um bico para satisfazer algumas vaidades pessoais. Por outro lado, ao governo convém não oferecer uma boa formação à professora alfabetizadora, para emperrar de fato o sistema, com vantagens de poder, com isso, justifica a baixa remuneração.

---

<sup>2</sup> Essa discussão é encontrada na seguinte referência: CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática. 2004.

Ao dar continuidade às suas reflexões, Cagliari destaca a importância de o professor aprofundar conhecimentos sobre o processo de alfabetização, uma vez que a leitura e a escrita são a condição para a criança se inserir no mundo intelectual que a rodeia:

Mais do que os vários outros tipo de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho. E, é claro, uma melhor remuneração, em geral, a pior formação e a pior remuneração, enfrentando, ainda, as piores condições de trabalho (CAGLIARI, 2008, p. 13).

Diante de tais aspectos acerca da alfabetização, buscaremos enfatizar pontos que permeiam a aquisição da leitura e da escrita, com o intuito de compreender melhor seu desenvolvimento e importância para a aprendizagem da criança, destacando a relevância do letramento no decorrer do processo de alfabetização.

Segundo Soares (2005, p.15), a alfabetização diz respeito ao “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Desta forma, o professor ao alfabetizar um aluno, estará propiciando o ensino do código da língua escrita, ou seja, as habilidades necessárias para que o aluno possa ler e escrever. Os conceitos de alfabetização, segundo Soares (2005, p. 15-16), podem ser classificados em três perspectivas. No primeiro deles:

*Ler e escrever* significam o domínio da ‘mecânica’ da língua escrita; nessa perspectiva, alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler).

Esta primeira concepção sobre a alfabetização considera o ler e o escrever um processo mecânico de relação e representação entre fonemas e grafemas. Diferentemente, a segunda concepção considera a alfabetização um processo de apreensão e compreensão de significados, utilizando-se do código escrito.

*Ler e escrever* significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva, a alfabetização

seria um processo de compreensão/expressão de significados (SOARES, 2005, p. 16).

Além desses dois pontos de vista acerca da alfabetização, que têm em comum o fato de considerarem a alfabetização um processo individual, Soares (2005) apresenta a terceira perspectiva em que o aspecto social da alfabetização é colocado em destaque. Para esta concepção, a alfabetização está relacionada às relações e características do meio, ou seja, na aprendizagem da leitura e escrita estão implicados fatores sociais.

Ainda segundo Soares (2005), muitas concepções e facetas envolvem o processo de alfabetização. É um processo cujo entendimento envolve a psicologia, a psicolinguística, a sociolinguística, a linguística, entre outras.

A alfabetização, sob a perspectiva psicológica é estudada como fator decorrente de processos psicológicos tidos como fundamentais para a aquisição do processo de leitura e escrita. No início dos anos 1980, a análise psicológica da alfabetização passou a ter como foco as abordagens cognitivas, com destaque para a Psicologia Genética de Jean Piaget, na qual, vários pesquisadores se basearam para escrever sobre processos de aquisição do conhecimento e da escrita da criança.

Já a abordagem psicolinguística centra-se no estudo e análise dos problemas que envolvem a aquisição da escrita, enquanto a perspectiva sociolinguística analisa o processo de alfabetização decorrente da influência social da língua, como, por exemplo, as diferenças no dialeto. Por fim, a linguística, que analisa a alfabetização como um processo de transcrição fonética, dos sons para a forma escrita, ou seja, dos fonemas para os grafemas.

Soares (2005) afirma que uma teoria completa e coerente acerca da aquisição do processo de escrita necessita articular as diversas abordagens.

Assim, a existência de aspectos complexos e multifacetados da alfabetização influencia de forma direta na aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente no que se refere aos métodos, à formulação de material didático, bem como à formação do professor alfabetizador. Dessa forma, as discussões acerca do melhor método, da melhor abordagem, material, cartilha, ações, etc., serão conflitantes, pois, cada um abrange linhas, pontos de vista, propostas diferentes. Portanto, a formação do professor alfabetizador não pode prescindir da compreensão das diversas facetas,

bem como, dos condicionantes que interferem e influenciam no processo de alfabetização.

Um aspecto que necessariamente o professor alfabetizador precisa ter o domínio, diz respeito ao letramento. Segundo Carvalho (2004), para que a alfabetização possa contribuir para a formação dos indivíduos, torna-se necessário abordar as situações que envolvem os usos sociais da escrita. Não basta a criança saber ler e escrever, é necessário saber fazer uso de tais processos, para atuar e participar da realidade social, pois, “[...] as condições de vida e de trabalho exigem cada vez mais habilidades complexas de leitura e escrita” (CARVALHO, 2004, p.80). Portanto, cabe à escola trabalhar na perspectiva da função social da escrita.

O letramento trata-se de um termo recente no campo educacional brasileiro. Segundo Soares (2009), esse termo passou a fazer parte do vocabulário dos estudiosos da educação na segunda metade dos anos de 1980. Sua origem vem da tradução da palavra inglesa *literacy*, cuja etimologia revela o seguinte significado: *littera* (palavra de origem no latim que significa letra) + *cy* (sufixo que indica qualidade, condição, estado), ou seja, tem por significado a condição ou estado de ser letrado.

O letramento, segundo Soares (2005, p. 30), é um conceito que abrange vários “[...] conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente”, tornando-se assim, algo tão complexo como a alfabetização. Porém, a complexidade do processo da alfabetização encontra-se nas habilidades da leitura e da escrita, ou seja, seu domínio; a decodificação de palavras escritas; as habilidades de transcrever os sons da fala; de relacionar os símbolos escritos em unidades sonoras; de interpretação de textos escritos, ideias ou acontecimentos; capacidade de ortografia; pontuação; etc. Já o letramento não se restringe às práticas de leitura e escrita; abrange o uso desse conhecimento no contexto social.

Assim, enquanto o processo de alfabetização trata dos aspectos relacionados ao aprender a ler e escrever, ou seja, à aquisição das habilidades de leitura e escrita, o letramento busca inserir um conjunto de práticas sociais a tal processo, tal como destaca Soares (2009, p. 18):

**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o resultado ou a condição que adquire um grupo

social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Ou seja, o indivíduo ao ter domínio da leitura e da escrita, incorpora este saber às práticas sociais. Dessa forma, terá de responder às exigências que a sociedade impõe quanto ao domínio de tais habilidades.

Portanto, o indivíduo passa a ser alfabetizado quando tem domínio da leitura e escrita; quando tais habilidades se expressam em práticas sociais, além de alfabetizado, o indivíduo passa a ser letrado. O termo letrado refere-se à situação em que o indivíduo passa a ter uma condição social e cultural que favorece seu modo de viver na sociedade. Baseando-nos em escritos de Soares (2009, p. 37), podemos dizer que o sujeito passa a “[...] mudar seu *lugar social*, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura [...]”. Ele transforma sua condição sob influência de vários aspectos, passando a responder às exigências sociais que envolvem a leitura e a escrita, ou seja, passa a envolver as habilidades do ler e escrever nas mais variadas práticas sociais.

Por isso, a educação não pode se limitar à alfabetização, mas sim, aliar tal processo ao processo de letramento, fazendo com que a apropriação da língua se dê pelo processo de alfabetização, entendido, segundo Soares (2009, p. 47), como a “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”, e pelo letramento, que se trata do “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Nesse sentido, podemos dizer que alfabetização e letramento são processos distintos, todavia formam uma unidade, o que significa dizer que o processo de aquisição da língua deve ser um processo de ‘alfabetizar letrando’, tal como defende Soares (2009, p. 47): “[...] o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”.

O entendimento desses aspectos da alfabetização e do letramento direciona nossa atenção a conteúdos que, segundo Soares (2005, p. 48), interferem no desenvolvimento e encaminhamento desses processos:

[...] a natureza de paradigmas curriculares e metodológicos; a interferência de fatores intra e extra-escolares na aquisição da língua escrita; a adequação ou inadequação do equipamento escolar e do material didático de alfabetização; a competência ou incompetência

do professor alfabetizador; a definição do tempo de aprendizagem necessário para o domínio da leitura e da escrita, que em termos de duração em anos de processo de alfabetização, quer em termos de horas-aula por dia, etc.

Observa-se que a alfabetização envolve tanto questões externas, como questões intra-escolares como a formação do professor alfabetizador e os métodos de alfabetização. Por isso, a importância da organização, do estabelecimento de objetivos e sistematização acerca de um processo de alfabetização que envolve o letramento.

Para isso, a necessidade de um encaminhamento metodológico que leve em consideração os objetivos que se pretende, destacando a própria perspectiva do que significa estar alfabetizado.

Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos *objetivos* a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos *paradigmas conceituais* (psicológico, lingüístico, pedagógico), da definição, enfim, de *ações, procedimentos, técnicas* compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas (SOARES, 2005, p. 93).

Nessa descrição acerca do que é método, vemos que se trata de um conjunto de prescrições sobre a prática, um caminho que orienta o professor em sua atuação. Para Soares (2005, p. 96), método é “[...] o resultado da definição de *ações, procedimentos, técnicas* compatíveis com esses objetivos e com essa opção teórica”.

Porém, quando o professor não adota encaminhamentos metodológicos, enfim, quando não adota um conjunto de práticas que estrutura sua atuação, aumenta o risco de fracasso. Segundo Soares (2005), há que se considerar, também, que o professor pode não recorrer a antigos métodos por causa de uma concepção mal orientada acerca de uma nova concepção de aprendizagem da língua escrita, ou porque não consegue adequar os princípios da concepção Construtivista de alfabetização ao modelo escolar brasileiro, ou, por ter uma formação teórica insuficiente, acaba não sabendo como atuar, o que o leva ao espontaneísmo. Todavia, quando adota um método, o professor terá uma estrutura teórica suficiente para levar o aluno à aquisição do conhecimento, tal como afirma Soares (2005, p. 118):

Método, no campo da educação e do ensino, sempre foi entendido como modo de proceder, como conjunto de meios para orientar a aprendizagem em direção a um certo fim, como sistema que se deve seguir no ensino do conteúdo.

Contudo, o êxito da alfabetização não está no método<sup>3</sup> em si, envolve os objetivos que se põem para a educação e, nesse contexto, a formação do professor.

---

<sup>3</sup> Essa discussão é encontrada na seguinte referência: CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática. 2004.

### 3. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

O processo de apropriação da cultura pelo aluno está ligado à forma como o professor organiza o ensino. Vigotski afirma que a aprendizagem adequadamente organizada leva o aluno ao desenvolvimento. Portanto, cabe a este profissional atuar e intervir nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Diante disto, o professor deve interferir nos saberes das crianças de forma a ampliá-los, isto porque o processo de apropriação da cultura exige a ação de um professor que atuará como mediador de forma intencional e sistematizada, a fim de propiciar conhecimentos às crianças.

Dessa forma, podemos dizer que a eficácia da educação e das ações escolares depende, entre outros fatores, da atuação docente. São os professores que conhecem e convivem com a realidade das crianças e dos jovens. Para Kramer (2008), ensinar não é somente fazer o aluno ter domínio da leitura e da escrita, mas atribuir a esse aprendizado seu significado social. Assim, o professor atua como o mediador entre os alunos e o conhecimento, cabendo-lhe o papel de interagir com as crianças das mais variadas formas para articular o saber adquirido por elas com o saber escolar.

Todavia, vale ressaltar que o fracasso escolar não pode ser atribuído a um único culpado. Como enfatiza Kramer (2008 p. 51-52):

O fato de algumas crianças não terem se alfabetizado [...] provém de um conjunto complexo de fatores, que se combinam diferente em cada contexto específico, que assumem pesos variados nas várias situações.

Por mais consistente que seja o método, não é ele quem determinará, por si, a alfabetização. Nesse processo, a atuação do professor é indispensável para a obtenção de resultados. O trabalho docente é uma totalidade, cuja qualidade dos seus elementos constitutivos é o que determinará o nível do trabalho por eles oferecido. Basso (1998), ao analisar o trabalho do professor, afirma ser necessário levar em consideração dois aspectos que compõem sua totalidade: as condições subjetivas do trabalho docente, que envolvem a formação do professor; e as

condições objetivas necessárias para efetivar o trabalho, que abrangem desde a organização da prática pedagógica até a remuneração do professor.

Levando-se em consideração essas características acerca do trabalho docente, vemos que mesmo influenciado de forma direta pelas condições objetivas, são as condições subjetivas, ou seja, a formação do professor, que lhe garantem autonomia para a escolha do método, conteúdos, atividades, dentre outros. Portanto, para se conquistar mudanças na prática pedagógica, há que se investir em uma formação que possibilite ao professor compreender o significado de seu trabalho.

Mas no que consiste o significado do trabalho docente? Basso (1998, p.1), tratando do sentido e do significado do trabalho docente, afirma:

[...] no caso dos professores, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno.

Dessa forma, o significado do trabalho docente está na ação de ensinar, no exercício da ação mediadora, com vistas a proporcionar aos alunos a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos. Com outras palavras, o significado de ensinar é possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento sistematizado, aos instrumentos culturais que subsidiam a compreensão da realidade de uma forma não direta, portanto, cada vez mais complexa. Nesse sentido, pode-se dizer, que o professor realiza ações intencionais, conscientes e dirigidas com o intuito de promover o desenvolvimento dos alunos por meio do acesso ao conhecimento. Sobre a mediação que os conhecimentos realizam na relação do sujeito com a realidade, Duarte (2004, p. 50) escreve: “[...] a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano”.

Nessa mediação, o professor deve primar pela qualidade dos conteúdos desenvolvidos com o aluno, pois são esses conteúdos e a forma como são trabalhados (organização metodológica) que determinarão o pensamento que se formará nos estudantes.

Portanto, o significado da prática docente gira em torno do ensino e para que o sentido corresponda ao significado, a atividade do professor deve ser a de zelar por uma prática educativa de qualidade.

Essa discussão não pode passar à margem da reflexão sobre as relações sociais capitalistas. Nesta sociedade dividida em classes há ruptura entre significado e sentido da prática docente, pois, muitas vezes, o professor acaba buscando o aperfeiçoamento com o intuito de apenas melhorar a sua remuneração. Isso faz com que “o sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado” (BASSO, 1998, p.1).

Portanto, o sentido das ações realizadas por muitos professores em situações de formação continuada, acaba se distanciando do significado principal desta atividade, que deveria ser a melhoria da prática para a melhor aprendizagem dos alunos. Sobre esta questão, vale mencionar as palavras de Basso (1998, p. 1):

[...] o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação. Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas de garantir sua sobrevivência, trabalhando pelo salário e sem ter consciência de sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá a cisão com o significado fixado socialmente. Esse significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar.

Para que a situação de alienação seja amenizada, tornam-se necessárias melhoras tanto nos aspectos objetivos, que se trata das condições necessárias para efetivar o trabalho docente, na qual estão incluídos melhores materiais didáticos, melhores oportunidades de trabalho, menores jornadas de trabalho, maior tempo de preparação das aulas, melhores salários, etc., bem como, melhores aspectos quanto à formação do professor, o que lhes proporcionam ações mais conscientes quanto a sua função, pois, passam a compreender e relacionar positivamente sentido e significado de sua profissão.

Tal formação possibilita o domínio de conhecimentos indispensáveis ao processo de ensino, visto que aprender a ler e escrever não é tarefa fácil; exige mais do que simples contato com materiais e regras. Segundo Ferreira e Leal (2011, p.

371), tais processos consistem num “trabalho complexo que exige diferentes tipos de saberes e capacidades [...] é preciso aprender com as diferentes práticas sociais, a construir representações sobre as situações sociais nas quais estamos inseridos”. Por isso, torna-se necessário que o professor esteja embasado por uma formação completa, que o proporcione um pensar pedagógico capaz de suprir as necessidades e exigências dos alunos e da sua atuação. Tais capacidades podem ser adquiridas por meio de sua formação, tanto a inicial, quanto continuada.

Porém, o professor que inicia a docência apenas com a graduação poderá encontrar dificuldades na prática diária. Segundo Almeida et al (2011), são inúmeros os desafios que a docência traz para os professores, sendo que, muitas vezes, apenas a formação inicial torna-se insuficiente para os desafios da profissão. Dentre os fatores elencados pelos autores, está a desarticulação entre teoria e prática.

Uma das possibilidades para a ampliação dos conhecimentos dos professores é a formação continuada. Na visão de Almeida et al (2011), este processo propicia elementos para a atuação docente, de forma a trazer benefícios para o campo educacional.

As formações continuadas, na perspectiva de Kramer (2008), são boas alternativas, pois além de ocorrerem concomitantemente ao trabalho, possibilitam soluções e reformulações de práticas que poderão ser aplicadas de forma imediata, trazendo assim, respostas e soluções para o presente. Assim, a escola além de ser um espaço para a reflexão coletiva acerca do fazer educativo, também é o local onde se pode aprimorar constantemente a prática pedagógica.

Segundo Almeida et al (2011), os programas de formação continuada podem se estruturar de formas diferenciadas: as formações mais individualizadas e as formações coletivas. A formação continuada individualizada é aquela voltada para a figura do professor, centrada na sua atuação. Já a formação continuada coletiva propicia e privilegia a interação entre professores. Por meio de discussões, estudos, análises, questionamentos, esta forma de formação continuada trata de temas decorrentes da prática docente, propiciando a interação no ambiente escolar.

O foco do nosso trabalho encontra-se na formação continuada coletiva, já que tais programas visam atender às necessidades e expectativas de professores que buscam além de alcançar conhecimentos teórico-práticos.

Assim, a formação do professor em serviço possibilita aos professores, segundo Kramer (2008, p. 81):

[...] uma reflexão constante sobre a sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática [...] uma política de formação dos professores em serviço efetivamente engajada na melhoria da qualidade do ensino deverá, então, garantir as condições e viabilizar um trabalho dessa natureza, vendo a escola e a própria formação como práticas sociais que são.

Entendida dessa forma, a formação em serviço possibilita a interferência em sala de aula, pois o professor poderá assim, fundamentar, apropriar e melhorar os conhecimentos que subsidia a sua prática. Segundo Kramer (2008), tal formação precisa estar em constante integração com a prática, e isso se torna possível graças ao trabalho conjunto que propicia atividades reflexivas, um melhor redimensionamento da prática e instrumentalização de conhecimentos e ideias.

Para compreendermos melhor a influência que a formação continuada exerce sobre o ensino, precisamos entender que a função da escola, segundo Kramer (2008), é conduzir o aluno ao desenvolvimento do pensamento por meio do ensino de conteúdos que o fundamente e o de capacidade para analisar e compreender o mundo. Assim, para que a escola efetive seu trabalho, Kramer (2008) salienta que, é preciso considerar os conhecimentos prévios dos alunos, com vistas a superá-los, por meio do ensino do conhecimento científico, sistematizado sob a forma de conteúdo escolar. Assim, o professor no sentido de propiciar ao aluno subsídios para integrá-lo na cultura, na política, na sociedade, no trabalho, bem como na cidadania, precisa ter o domínio do trabalho docente, que por sua vez devem ser objeto de estudo tanto na formação inicial de professores, como em cursos de formação de professores em serviço. Segundo Kramer (2008), assim, os professores podem refletir criticamente acerca de seu trabalho, relacionando-o com as questões sociais mais amplas.

Pois, baseando-se em estudos de Kramer (2008), podemos observar a necessidade da aquisição do conhecimento científico acerca da educação para a compreensão da prática pedagógica e, conseqüentemente, para a sua organização. Quando há relação entre os conhecimentos científicos sobre a prática pedagógica e a forma de organizá-la, as reflexões teóricas permitirão a compreensão e atuação de modo a contribuir para minimizar o fracasso escolar.

Portanto, vemos que a formação em serviço seria um meio para possibilitar aos professores um saber capaz de os levar à transformação de sua prática cotidiana. Trata-se de um programa, previsto em lei. Eis o que diz o Artigo 67, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...] II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Podemos observar que tais medidas ocorrem tendo em vista capacitar e valorizar os professores, proporcionando-lhes cursos mediante os quais possa ser alcançada a melhoria na educação. Como observa Lúcio (2001), o sucesso escolar das crianças da escola pública, depende diretamente da formação que os docentes receberam, das condições de trabalho, bem como da existência de políticas que favoreçam tal formação.

Dessa forma, para que a formação continuada gere resultados, deve-se, segundo Ferreira e Leal (2011), articular a teoria à prática. Isso significa um projeto que tenha por base os conteúdos teóricos com o intuito de potencializar a prática docente, proporcionando diferentes situações em que se pode confrontar conhecimentos, gerando, assim, um repensar sobre a atuação do professor.

Uma forma de formação continuada é o Programa Pró-Letramento (PPL), cuja finalidade é trazer subsídios à ação docente para os anos iniciais do ensino fundamental, nas áreas de língua portuguesa e matemática, por meio de estudos e reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nessas duas áreas.

O Pró-Letramento é um projeto que teve início em 2005, portanto ainda são poucos os estudos sobre este programa. Segundo Lucio (2011), este Programa, visa ampliar o saber teórico, tendo em vista mudanças na prática educacional, em específico no que se refere aos conhecimentos matemáticos e aos conhecimentos sobre alfabetização.

O PPL encontrava-se inserido no projeto de qualidade do MEC e trata-se de um programa de atualização de conteúdos em Língua Portuguesa e em Matemática para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, áreas em que os estudantes avaliados pelo

Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostram suas imensas dificuldades (LUCIO, 2011, p. 8).

Os cursos do Pró-Letramento são conduzidos por professores orientadores ou tutores, que são capacitados e preparados por docentes do ensino superior, para poderem atuar em encontros de formação realizados com os cursistas (os professores que atuam nos anos iniciais). Esses encontros de formação são realizados com o apoio de um material didático impresso sobre o processo de alfabetização e letramento.

Os cursos realizados no Pró-Letramento tratam de conteúdos que envolvem o currículo, letramento e alfabetização, leitura, escrita, oralidade, recursos didáticos, avaliação, bem como reflexões sobre experiências realizadas pelos participantes. Sobre esta questão Ferreira e Leal (2011, p. 382) dizem:

Na formação continuada podemos promover situações ricas de aprendizagem coletiva por meio da teorização da prática. A garantia de tempo para reflexão e debate, objetivados a partir de situações estruturadas, planejadas, pode trazer mudanças de diferentes níveis na prática pedagógica de professor.

Dentre os conteúdos tratados estão os relacionados a estratégias pedagógicas que auxiliam a compreensão de textos; diferentes formas de explorar textos com os alunos; espaços lúdicos, ressaltando-se a importância da intencionalidade; a ludicidade como auxílio para a aprendizagem; recursos didáticos para o ensino; planejamento como orientador da prática docente.

Nesse sentido, fica-nos clara a relevância de programas de formação continuada que buscam superar a dicotomia entre teoria e prática, aliando a prática a subsídios teóricos, de modo a possibilitar uma melhor compreensão do processo de alfabetização. Entretanto, para que isso ocorra, é importante que o professor, em específico o alfabetizador, conheça as necessidades e realidades das crianças que alfabetizará e, a partir de então, possa escolher a melhor maneira de ensinar, o modo que melhor proporcione às crianças a compreensão do que lhes está sendo ensinado.

## **4. IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**

### **4.1. Caracterização dos participantes**

Para a efetivação de nossa pesquisa, durante o mês de agosto de 2011, realizamos a elaboração de um modelo de formulário, que foi submetido à análise de professores que participam do Programa Pró-Letramento na Universidade Estadual de Maringá. Após algumas reformulações, o formulário ficou constituído por 45 questões, abertas e fechadas (conforme anexo 1). São questões que visam conhecer a formação inicial e continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e as implicações desta formação para sua atuação como alfabetizador.

O formulário foi enviado por nós, no ano de 2011, para 429 professores participantes do projeto Pró-Letramento<sup>4</sup>, da área de alfabetização, realizado na Universidade Estadual de Maringá – UEM. Tais professores atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas de diferentes municípios do Paraná.

Antes de responderem ao questionário, os professores assinaram o termo de consentimento e autorização. Após o consentimento dos professores, aplicamos os formulários aos professores tutores pertencentes a cada uma das cidades que participam do Programa. Estes, por sua vez, se encarregaram de aplicar o mesmo termo de consentimento e autorização, bem como os formulários para os cursistas de suas respectivas cidades. Dos 429 formulários enviados, 365 foram respondidos. Estes formulários foram enviados, via correio, para a secretária da Coordenadoria de Apoio a Educação Básica – CAE, da UEM, onde também está alocada a secretária do Pró-Letramento, uma vez que a CAE e o Pró-Letramento desenvolvido na UEM são coordenados pela mesma professora.

Abaixo, apresentamos a tabela com o nome das cidades participantes, bem como o número de formulários respondidos por cada uma delas.

---

<sup>4</sup> Os professores que participam deste Programa frequentam cursos de 120 horas ministrados por tutores que “repassam” os conteúdos recebidos em 180 horas de cursos ministrados por professores da Universidade Estadual de Maringá que integram a equipe deste Programa.

**Tabela: 01. Formulários respondidos pelos participantes do Programa Pró-Letramento**

<b>Cidades Participantes</b>	<b>Nº de formulários respondidos</b>
1. Alvorada do Sul	19
2. Arapongas	27
3. Apucarana	13
4. Apucarana	20
5. Bela Vista do Paraíso	15
6. Cambira	10
7. Cruzeiro do Sul	05
8. Esperança Nova	07
9. Farol	08
10. Goioerê	15
11. Itambaracá	16
12. Japurá	14
13. Lupionópolis	12
14. Maringá	07
15. Mirador	05
16. Nossa Senhora das Graças	01
17. Paranavaí	12
18. Pérola	11
19. Primeiro de Maio	07
20. Pitangueiras	07
21. Quarto Centenário	09
22. Rolândia	31
23. Salgado Filho	11
24. Santa Mariana	14
25. São Jorge do Ivaí	06
26. São Jorge do Patrocínio	12
27. São Pedro do Ivaí	23
28. Tamarana	11
29. Ubitatã	08
30. Xambê	09
<b>Total</b>	<b>365</b>

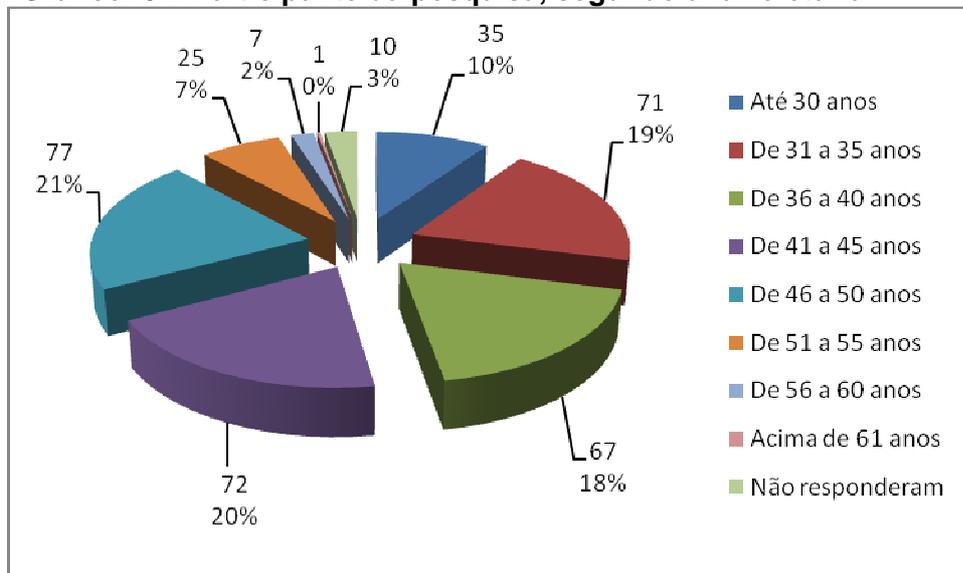
Dos 365 formulários respondidos, apenas três participantes são do sexo masculino. Isso nos mostra o predomínio feminino no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental. A feminização do corpo docente não é um fenômeno recente. Desde a criação da Escola pública, as mulheres passaram a ser indicadas para a atuação no magistério, com a justificativa de que teriam vocação natural. Sobre esta questão, os estudos de Sforini (1997, p. 744) são esclarecedores:

Apesar de a feminização do corpo docente consolidar-se plenamente somente no século XX, ela faz parte de um processo que tem início no final do século XIX, concomitante à criação da escola primária de ensino laico e obrigatório, quando podemos encontrar vários defensores da tese da vocação natural da mulher para o magistério. Por mais paradoxal que possa parecer, a mulher, no século XIX, apesar de ser considerada intelectualmente inferior ao homem, foi enaltecida como “educadora por excelência”. Os homens, mais “lógicos”, “objetivos” e “racionais”, colocaram nas mãos das mulheres, mais “intuitivas” e “afetivas”, o ensino público.

Observamos, nos participantes da pesquisa, a predominância de professoras. Analisando este processo de feminização do magistério, Sforini (1997) aponta que, inicialmente, acreditava-se que a representação da mulher na docência traria para a educação as virtudes sociais que os cidadãos deveriam apresentar.

Ainda sobre os participantes da pesquisa, buscamos conhecer o número de cursistas por faixa etária. Observamos que a grande maioria, ou seja, cerca de 78%, têm idade entre 31 e 50 anos, como podemos visualizar na tabela a seguir.

**Gráfico: 01. Participante da pesquisa, segundo a faixa etária**



## 4.2 Formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa

No que se refere à formação em nível médio, dos 365 participantes, 308 cursaram o ensino médio na modalidade normal (magistério). Portanto, a maioria já tinha uma formação para a docência antes de ingressar no ensino superior. Contudo, observa-se que apenas 20, dentre os 308 que cursaram esta modalidade de ensino médio, realizaram esta formação em instituição privada. Há também, entre estes 365, alguns que cursaram duas modalidades. Ainda há aqueles que não responderam, somando um total de 13 participantes, tal qual podemos visualizar na tabela abaixo.

**Tabela 02: Formação dos participantes no ensino médio, segundo a modalidade**

<b>Modalidade</b>	<b>Público</b>	<b>Privado</b>	<b>Total</b>
Magistério	288	20	308
Patologia Clínica	01	-	01
Contabilidade	22	-	22
Comércio	03	-	03
Propedêutico	33	-	33
Total	347	20	367

No que se refere ao ensino superior, podemos perceber que uma parte significativa dos participantes concluiu cursos de graduação em modalidade de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental (Pedagogia e Normal Superior), ou seja, 68% dos participantes. Isso revela que apesar de se tratar de mais da metade, ainda temos profissionais atuando nos anos iniciais sem a formação específica. Considerando-se que muitos destes professores atuam como alfabetizadores é importante destacar a necessidade de estes profissionais terem uma formação que lhes ofereçam conhecimentos sobre o processo com o qual trabalham – a apropriação da linguagem escrita. Sobre esta questão, as palavras de Cagliari são importantes, “Mais do que os vários outros tipo de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho” (CAGLIARI, 2008, p. 13).

Já entre os outros 29% dos cursistas que possuem graduações não diretamente ligadas à formação para a atuação nos anos iniciais, é possível observar na tabela a seguir que são, em sua maioria, voltados para a docência, o que garante conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem. Todavia,

a alfabetização por ser um processo complexo (que demanda o domínio de conhecimentos acerca de métodos de alfabetização, fases de escrita, desenvolvimento infantil, problemas de aprendizagem, formas de intervenção, entre outros conteúdos importantes, requer o domínio de conhecimentos específicos.

Observamos que no que se refere ao curso realizado, 136 participantes cursaram Pedagogia ou Normal Superior na modalidade à distância. Ainda sobre a formação inicial, há entre os pesquisados 11 professores que cursaram apenas o ensino médio. Observa-se que apesar de haver uma indicação na LDB da necessidade de curso superior para a atuação na educação básica, ainda permanece esta lacuna.

**Tabela: 03. Formação dos participantes, segundo o curso de graduação e sua modalidade**

Curso	IES Pública	IES Privada	Curso Presencial	Curso a distância	Total
Pedagogia	59	100	94	65	159
Normal Superior	40	48	17	71	88
Letras	07	39	46	-	46
Ciências Biológicas	07	17	24	-	24
Não possuem nível superior	-	-	-	-	11
Geografia	04	03	07	-	07
Administração	05	01	06	-	06
Educação Física	03	02	05	-	05
Ciências Sociais	01	04	05	-	05
Psicologia	01	02	03	-	03
História	02	01	03	-	03
Matemática	-	02	02	-	02
Ciências Contábeis	-	01	01	-	01
Química	-	01	01	-	01
Processamentos de Dados	-	01	01	-	01
Ciências Econômicas	-	01	-	01	01
Artes Visuais	-	01	01	-	01
Designer Gráfico	-	01	01	-	01
Total	129	225	217	137	365

Além da graduação inicial, 69 participantes cursaram uma segunda graduação.

**Tabela: 04. Segunda formação dos participantes em nível superior**

<b>Curso</b>	<b>Participantes</b>
Pedagogia	34
Normal Superior	07
Letras	05
Arte	04
Administração	03
Artes Visuais	03
Matemática	03
Ciências Biológicas	02
História	02
Ciências Contábeis	01
Direito	01
Educação Física	01
Geografia	01
Gestão Ambiental	01
Informática	01
<b>Total</b>	<b>69</b>

No que se refere à modalidade, 30 realizaram curso presencial e 39 cursaram a segunda graduação na modalidade à distância.

Ainda no que se refere à formação, destaca-se que os participantes cursaram pós-graduação *lato sensu*, em geral, cursos direcionados à atuação docente. No total, são 378 especializações, distribuídas em 40 cursos, sendo que alguns participantes realizaram mais de um curso. Desse total, seis cursos foram realizados por um número igual ou superior a dez participantes. São eles:

**Tabela: 05. Participantes da pesquisa, segundo os cursos de especializações**

<b>Curso</b>	<b>Participantes</b>
Educação Especial	116
Psicopedagogia	73
Administração Supervisão e Orientação Escolar (Gestão)	66
Educação Infantil	27
Língua Portuguesa	11
Educação Inclusiva	10
Didática e Metodologia do Ensino	08
Meio Ambiente	07
Metodologia da Ação Docente	05
Pedagogia Escolar	05
Educação Matemática	04
Alfabetização e Letramento	03
Artes Visuais	03
Gestão Ambiental	03

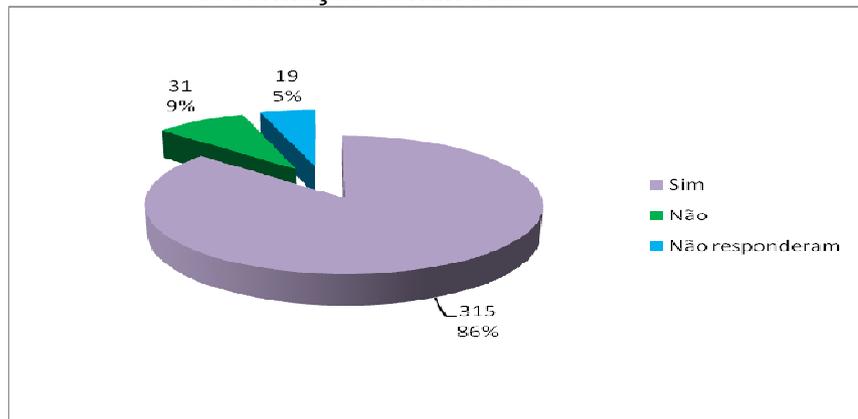
Leitura e Produção de Texto	03
Literatura	03
Psicomotricidade	03
Biologia	02
Educação de Jovens e Adultos	02
Educar para a Cidadania	02
Línguas	02
Metodologia do Ensino Superior	02
Arte e Educação	01
Atendimento Educacional Especializado	01
Avaliação Educacional	01
Ciências	01
Deficiência Intelectual	01
Educação a Distância	01
Esportes	01
Ginástica de Competição	01
Globalização e as Transformações no Mundo Atual	01
História no Mundo Contemporâneo	01
Libras	01
Ludicidade e Práticas Pedagógicas	01
Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação	01
Métodos e Técnicas de Pesquisa	01
Morfofisiologia do Organismo Humano – Integração Meio Ambiente	01
Neuropsicopedagogia	01
Planejamento Educacional	01
Saúde para o Professor de Ensino Fundamental e Médio	01
Total	378

De acordo com os dados acerca das especializações realizados pelos participantes da pesquisa, podemos observar que a grande maioria realizou cursos voltados para a docência. Entre os professores participantes, dois realizaram o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, programa que faz parte das políticas públicas do Estado do Paraná, o qual, em parceria com as universidades estaduais e federal, visa estabelecer um diálogo entre professores da rede básica de ensino com professores do ensino superior, proporcionando aos profissionais da rede pública de ensino subsídios teórico-metodológicos para sua atuação. Seus objetivos giram em torno da produção de conhecimento, bem como da mudança de aspectos na prática escolar de escolas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação.

No que se refere a curso de pós-graduação *stricto sensu*, apenas um participante possui mestrado em educação.

Quanto aos cursos de formação continuada realizado por professores nos últimos cinco anos, 315 professores, ou seja, 86% participaram de cursos desta natureza.

**Gráfico: 02. Participantes da pesquisa, segundo a realização de cursos de formação continuada**



Também identificamos os cursos que mais se repetem ao longo do que foi descrito pelos participantes, assim como segue a tabela:

**Tabela: 06. Participantes da pesquisa, segundo os cursos de formação continuada que participou nos últimos cinco anos**

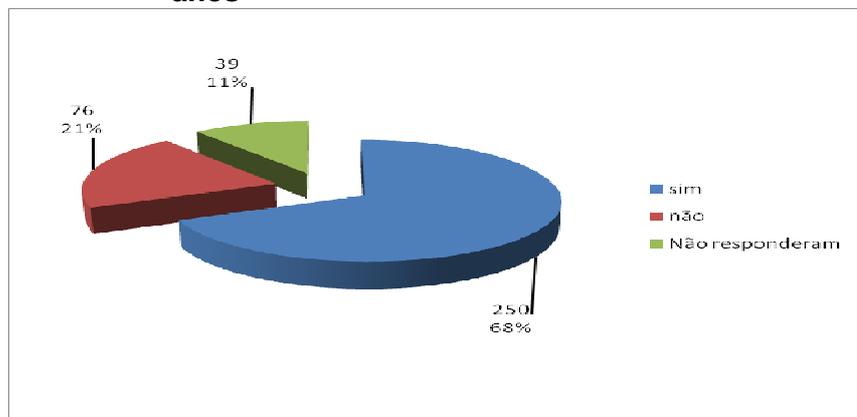
<b>Cursos</b>	<b>Participantes</b>
Oficina/semana pedagógica ofertada pela Secretaria de Educação	112
Alfabetização e letramento	48
Matemática	43
Contação de histórias	40
Cursos sobre necessidades educacionais especiais/inclusão	80
Grupos de estudo ofertados pela escola	36
Capacitação docente	35
Proinfo – MEC	34
Práticas pedagógicas	32
Agrinho	31
Educação infantil	30
Ensino Fundamental de nove anos	28
Português	27
Métodos de alfabetização	17
Distúrbios ou dificuldades de aprendizagem	16
União faz a vida	16
Atuação em sala de recurso	14
Cursos oferecidos pela Editora Base	14
Gêneros textuais	13
Novo acordo ortográfico	13

Seminários de educação	13
Diversidade cultural	12
Libras	11
Avaliação	10
Diretrizes Curriculares	10

Ao todo, foram mencionados 145 cursos pelos participantes. Os apresentados na tabela acima, foram os mais citados. Há ainda aqueles que foram mencionados poucas vezes pelos professores, que, na sua maioria, são também cursos voltados para a ação docente.

Quando perguntamos aos participantes se realizaram leituras ou estudos sobre alfabetização e letramento nos últimos cinco anos, 250 professores, ou seja, 68%, disseram ter realizado estudos ou leituras sobre o tema, e 76 professores, ou 21%, disseram não terem realizado estudos sobre o tema.

**Gráfico: 03. Participantes da pesquisa, segundo as leituras ou estudos realizados sobre alfabetização e letramento nos últimos cinco anos**



Ainda sobre os estudos acerca da alfabetização e letramento, os participantes citaram os autores que têm estudado, resultando num total de 134 respostas. Entre as mais citadas, estão:

**Tabela: 07. Participantes da pesquisa, segundo os autores estudados**

Autores	Participantes
Emília Ferreiro	98
Jean Piaget	75
Vigotski	68
Paulo Freire	63
Magda Soares	49
Ana Teberoski	24

Luíz Carlos Cagliari	20
João Luiz Gasparin	16
Autores que escrevem sobre o ensino fundamental de nove anos	14
Fernando César Capovilla	6
Sonia Kramer	5
Maria Montessori	3
Alessandra Capovilla	2
Arthur Gomes de Morais	1

Os dados revelam que os autores estudados pelos professores são, na sua maioria, autores que abordam a educação em suas diversas facetas, não necessariamente autores que tratam dos processos de alfabetização e letramento. Desta forma, construímos a tabela 07 com autores que falam do tema alfabetização e letramento, ou então que mais se aproximam do tema. Nesse momento, temos claro que apesar de os professores estarem fazendo leituras, essas são mais voltadas à educação em geral, e não à alfabetização e letramento.

Segundo os professores, estes estudos exercem importância para a sua atuação. Dos 365 participantes, 222 destacaram que tais estudos somaram conhecimentos para melhor desempenhar a docência. Dentre os aspectos destacados estão: conhecimentos acerca da prática pedagógica, alfabetização, metodologias, inovações na atuação, subsídios teóricos, conhecimentos sobre a aprendizagem infantil, assim como podemos visualizar nas falas de alguns participantes:

[...] contribuiu na questão de analisar e refletir minha prática pedagógica, em relação ao que seria ministrado na sala de aula. (Professora 348 - São Pedro do Ivaí).

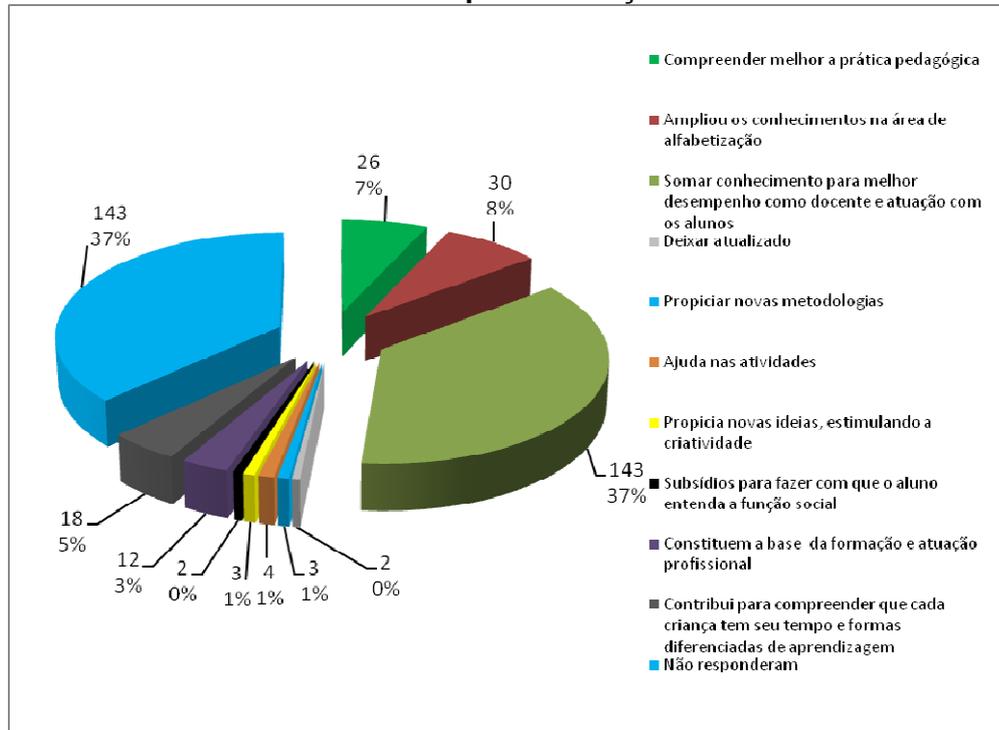
Me deu segurança para desenvolver minhas aulas e para melhorar a forma de estar lidando com as dificuldades dos alunos no dia a dia em sala de aula. (Professora 249 - São Pedro do Ivaí).

Os estudos contribuíram para melhor compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. (Professora 351 - São Pedro do Ivaí).

Eles aprimoraram meu conhecimento, onde pude inovar a minha prática pedagógica. (Professora 300 - Quarto Centenário).

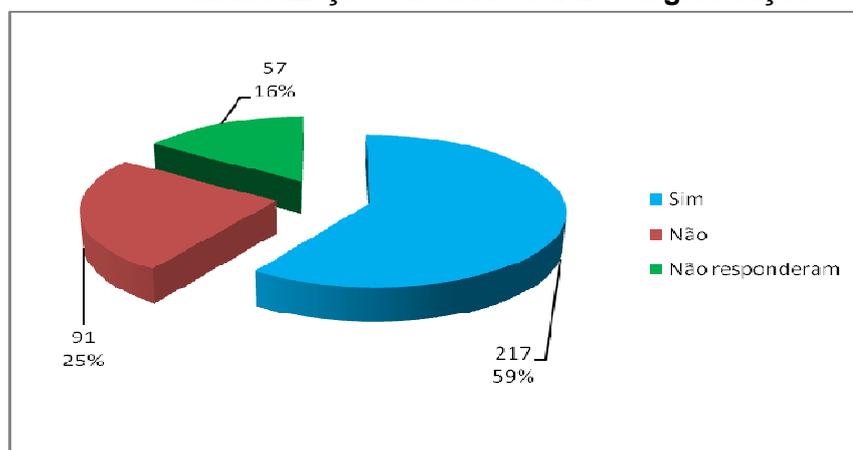
Nos faz refletir sobre alguns aspectos relacionados a aprendizagem de nossos alunos e nossa atuação em sala de aula. (professora 318 - Bela Vista do Paraíso).

**Gráfico: 04. Participantes da pesquisa, segundo as contribuições desses estudos e autores para a atuação**



Dos 365 participantes que responderam os formulários, 217 professores haviam cursado disciplinas de alfabetização em sua graduação, ou seja, 59%. Já 91 participantes ou 25% responderam que não tiveram tais disciplinas. Por fim, 57 participantes ou 16% não responderam. Estes dados estão sistematizados no gráfico a seguir:

**Gráfico: 05. Participantes da pesquisa, segundo as disciplinas de alfabetização cursadas durante a graduação**



Sobre os conteúdos abordados nessas disciplinas, os participantes listaram 84 itens. Os que mais se repetiram, estão sistematizados na tabela 08:

**Tabela: 08. Participantes da pesquisa, segundo as disciplinas de alfabetização que cursou durante a graduação**

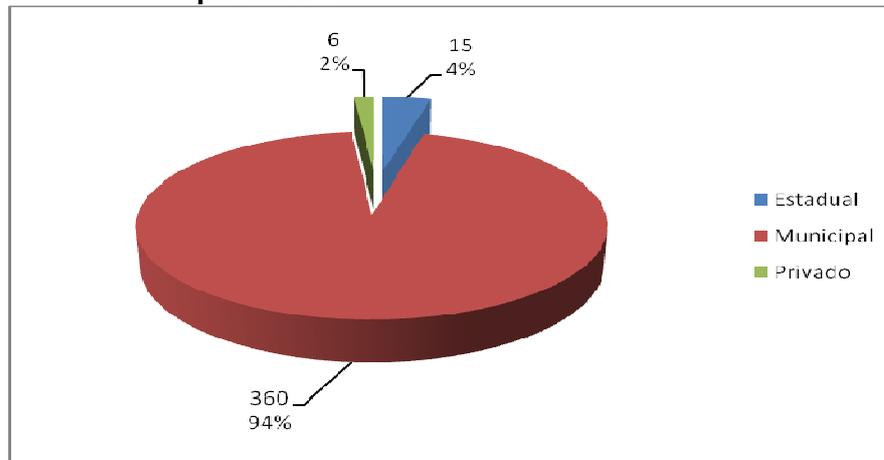
<b>Disciplinas ou conteúdos</b>	<b>Participantes</b>
Leitura e interpretação	46
Alfabetização e letramento	39
Escrita	31
Métodos de alfabetização	28
Didática	25
Metodologia do ensino da língua portuguesa	23
Literatura infantil	14
Dificuldades de aprendizagem	13
Lúdico	13
Linguagens diversas	11
Métodos de ensino	11
Produção de texto	11
Fases e construção da escrita	10

Mesmo sendo um número alto de disciplinas voltado para a alfabetização, poucos são os participantes que as cursaram, uma vez que a disciplina 'Alfabetização e letramento' foi mencionada por apenas 39 participantes, de um total de 217 que afirmam ter tido disciplinas de alfabetização.

### **4.3 Atuação profissional**

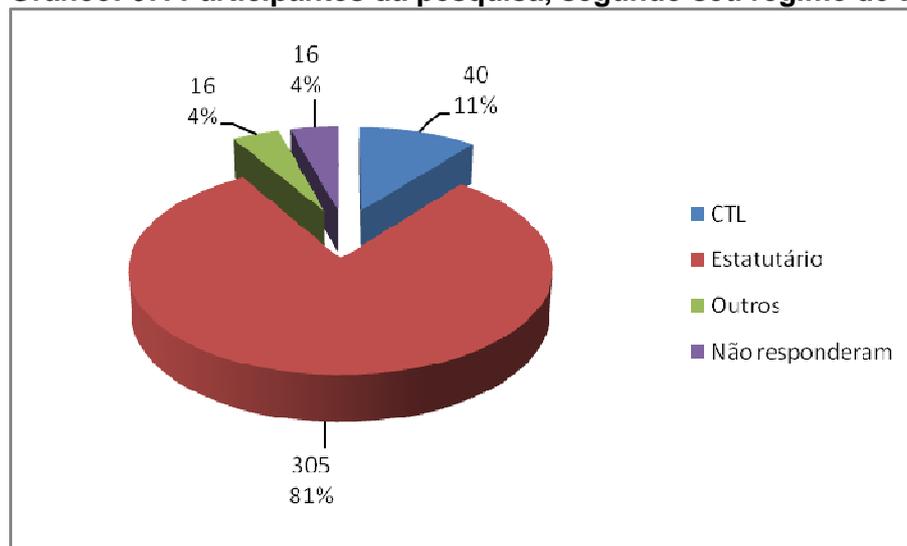
No que se refere à atuação profissional, dos 365 pesquisados, 360, ou seja, 94% trabalham em instituições municipais de ensino, 15 participantes (4%) trabalham em instituições estaduais e apenas 6 participantes ou 2% fazem parte da rede privada. É importante mencionar que a soma total dos participantes aparecem de forma superior aos 365, pois, alguns participantes trabalham em duas instituições e vieram a assinalar mais de uma alternativa.

**Gráfico: 06. Participantes da pesquisa, segundo a natureza da instituição que atuam**



Quanto ao regime de trabalho, 305 participantes, ou seja, 81% estão em regime estatutário, 40 participantes ou 11% em regime de CTL, 16 participantes ou 4% encontram-se em outro regime de trabalho - PSS, extraordinário, contratos, privado, APMI; por fim, 16 participantes não responderam. Vale ressaltar que o resultado total dessa pergunta é superior a 365 participantes, pois alguns professores trabalham em mais de um regime de trabalho e registraram isso em suas respostas.

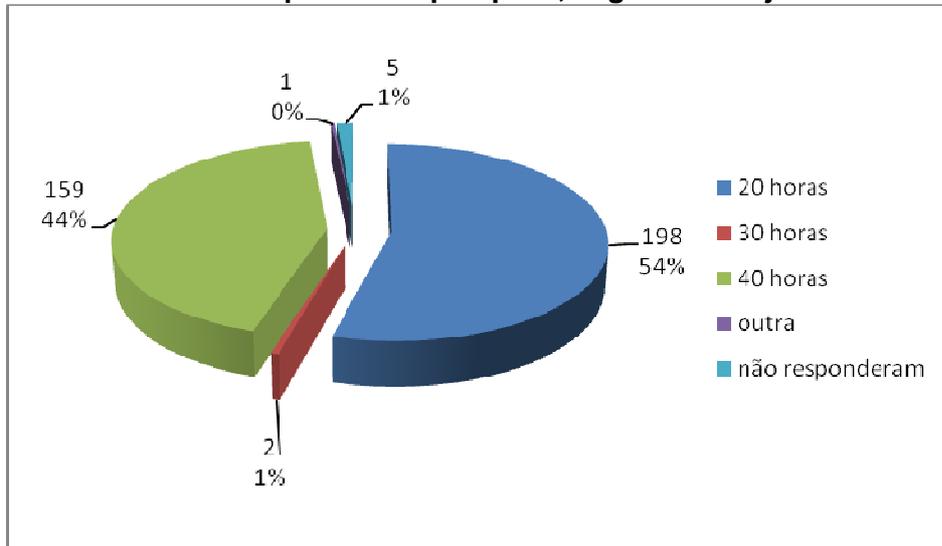
**Gráfico: 07. Participantes da pesquisa, segundo seu regime de trabalho**



Quanto à jornada de trabalho, podemos visualizar na tabela a seguir que 198 participantes ou 54% possuem uma jornada de trabalho de 20 horas semanais, 159 participantes ou 44% possuem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais e

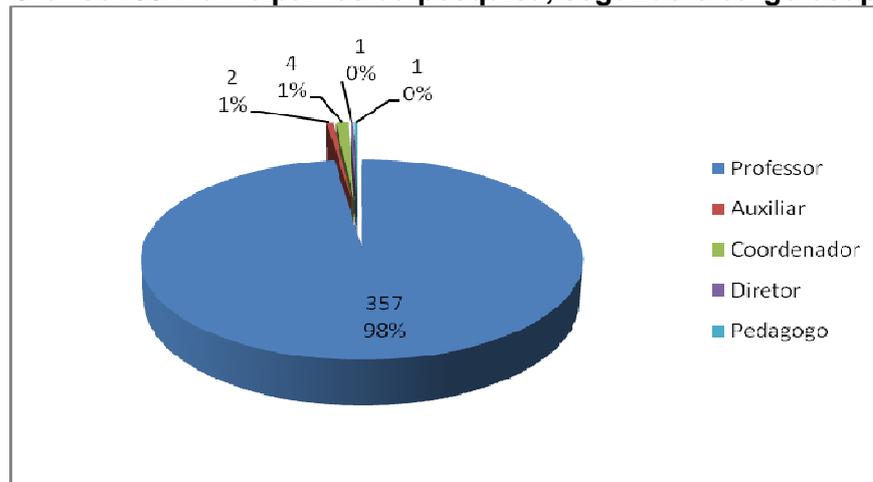
cinco pessoas não responderam. Apenas uma possui uma jornada de trabalho que corresponde a 46 horas semanais.

**Gráfico: 08. Participantes da pesquisa, segundo sua jornada de trabalho**



A respeito dos cargos desempenhados pelos cursitas, temos um total de 357 participantes, ou 98% que atuam como professores; entre os demais, dois desempenham função de auxiliar, quatro são coordenadores e um exerce a função de pedagogo.

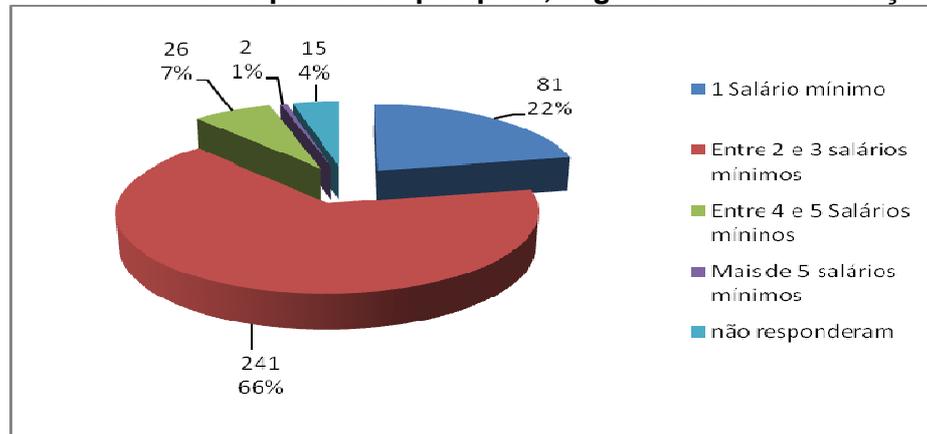
**Gráfico: 09. Participantes da pesquisa, segundo o cargo ocupado**



Outro ponto que consideramos importante abordar em nossa pesquisa trata-se da remuneração dos profissionais da educação. A análise dos dados revela que cerca de 81 participantes, ou seja 22%, recebem até um salário mínimo; 241 participantes, ou 66%, recebem entre dois e três salários mínimos, 26 participantes

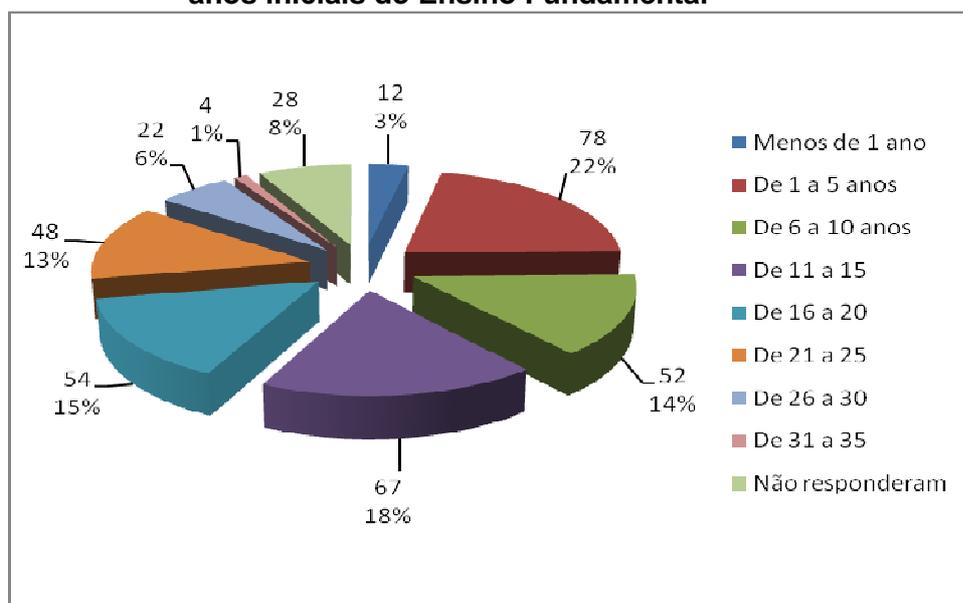
ou 7% recebem entre quatro e cinco salários mínimos, e constatamos que dentre 265 apenas duas pessoas recebem salário superior a cinco salários

**Gráfico: 10. Participantes da pesquisa, segundo sua remuneração**



Buscamos conhecer também se esses profissionais trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dos 365 participantes, 360 responderam que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Bem como, percebe-se que possuem vários anos de experiência nesse campo.

**Gráfico: 11. Participantes da pesquisa, segundo o tempo de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental**



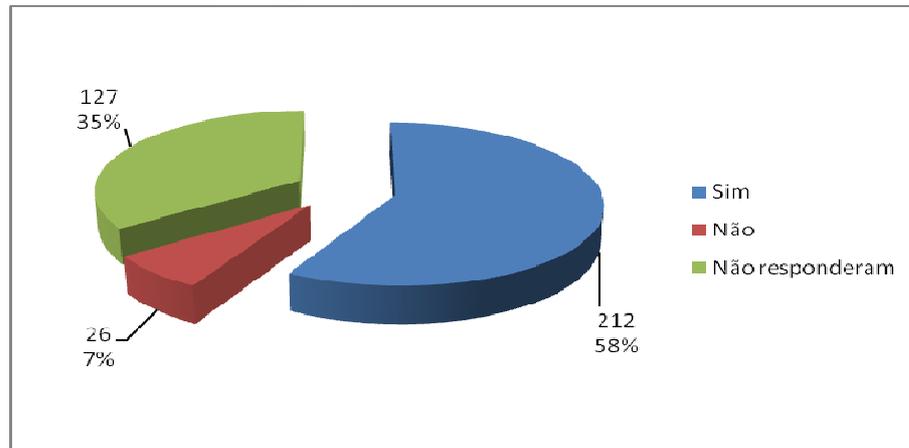
Buscamos conhecer também qual a série/ano os cursistas participantes estão atuando, e como podemos visualizar na tabela a seguir (tabela 9), 203 cursistas atuam nos anos iniciais de alfabetização (1º e 2º ano).

**Tabela: 09. Professores participantes, segundo a série/ano de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental**

<b>Série/ano</b>	<b>Nº de participantes</b>
2º ano	118
1º ano	85
3º ano	65
4º ano	63
Educação infantil	19
5º ano	17
Atua na sala de apoio/recurso	16
Todos os anos do 1 ao 5	09
Não responderam	09
Ensino especial	07
Auxiliar	06
EJA	05
Hora atividade	04
Arte	03
Acompanhamento pedagógico	01
Coordenadora pedagógica	01
Educação profissional	01
Educação física	01
Direção	01

Sobre a utilização de algum método específico de alfabetização, dos 365 cursistas, 212 participantes, ou 58%, adotam algum método de alfabetização. Há 26 participantes que afirmaram não adotar um método. Já os outros 35% não responderam a essa questão.

**Gráfico: 12. Participantes da pesquisa, segundo a utilização de um método específico de alfabetização, estando em condição de alfabetizador**



Assim, além de perguntarmos se adotam algum método de alfabetização, averiguamos quais eram, e assim como podemos visualizar na tabela abaixo, foram vários os métodos citados pelos participantes.

**Tabela: 10. Participantes da pesquisa, segundo os métodos adotados no processo de alfabetização**

Métodos	Participantes
Mesclam métodos, conforme a necessidade dos alunos	75
Método construtivista	66
Método Fônico	52
Método silábico	30
Método das boquinhass	24
Método tradicional	21
Sócio-interacionista	13
Método analítico	08
Método sintético	08
Método Paulo Freire	05
Panlexia	05
Histórico crítico	03
Método fono-visio-articulatório	02
Entrelinhas	01
Método global	01
Método multissensorial	01
Método Vigotiski	01
Métodos mistos	01

É possível visualizar na tabela 10, que a maioria dos professores que não adota um método único, e sim, os mesclam conforme a necessidade dos alunos. As afirmações apresentadas por duas professoras ilustram esta concepção acerca da

utilização de vários métodos. Estas professoras defendem a importância desta prática para a aprendizagem dos alunos:

Prefiro mesclar entre métodos, os alunos possuem formas e maneiras de entender diferentes [...]. (Professora 7 - Alvorada do Sul).

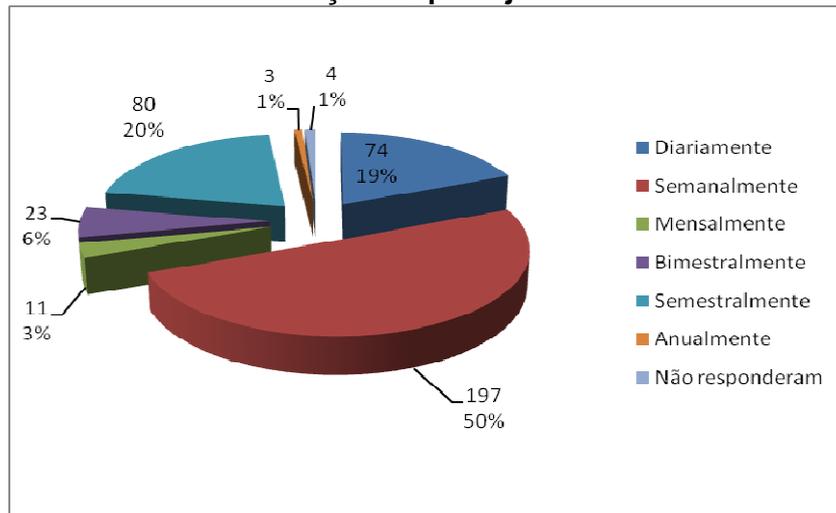
Um método específico não, pois cada um aprende de um jeito diferente. (Professora 69 - Japurá).

Tais práticas passaram a ser originadas por volta de 1980, na qual, segundo Mortatti (2004), os métodos de alfabetização passaram a ser questionadas. Essa nova forma de conceber a alfabetização defende que o que deve ser levado em consideração no ensino de leitura não são os métodos, mas o processo de aprendizagem da criança. Nesse contexto, ocorre a desmetodização do processo de alfabetização. Segundo Soares (2005), o professor pode não adotar os antigos métodos por causa de uma concepção mal orientada acerca de uma nova concepção de aprendizagem da língua escrita, ou porque não consegue alencar os princípios da concepção Construtivista de alfabetização ao modelo escolar brasileiro, ou então, ao ter uma formação teórica insuficiente o professor acaba por não saber atuar de forma coerente, o que o leva, como apresenta Soares (2005), ao espontaneísmo.

Observa-se também uma certa confusão entre método de alfabetização e atividades realizadas no cotidiano escolar. Assim, ao serem solicitados para indicar o método que utilizam, os professores participantes citaram jogos, brincadeiras, músicas, leituras, por função de método. Se considerarmos que o método é a orientação, tal como afirma Soares (2005), podemos inferir que faltam aos professores elementos teóricos para analisarem e organizarem a sua prática. Por isso, a importância de programas de formação continuada que visam trazer subsídios teóricos para fundamentar e estruturar a prática docente.

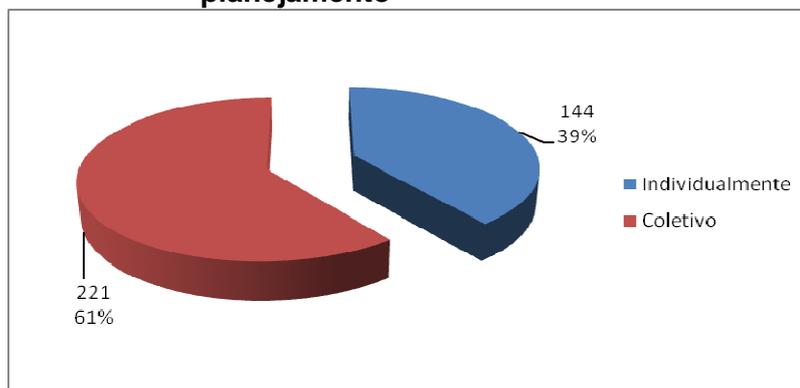
Quanto às ações desenvolvidas pelos cursistas acerca da organização de suas aulas, as respostas dadas a essa questão revelam que, com frequência, são elaborados os planejamentos de aula. A grande maioria realizam seu planejamento semanalmente.

**Gráfico: 13. Participantes da pesquisa, segundo a frequência de elaboração do planejamento**



A respeito da forma como se efetiva o planejamento, a análise dos dados revela que os participantes o fazem individualmente ou em equipe. 221 participantes responderam que o fazem em coletivo, enquanto os demais planejam individualmente.

**Gráfico: 14. Participantes da pesquisa, segundo a elaboração do planejamento**



Ainda sobre o planejamento, foi solicitado aos cursistas que listassem os conteúdos que mais abordavam no planejamento. Dos 254 participantes que responderam a essa questão, houve uma listagem de 59 respostas, porém destacamos na tabela a seguir as respostas que mais se repetiram.

**Tabela: 11. Participantes da pesquisa, segundo os conteúdos que abordam no planejamento**

Conteúdos	Participantes
Conteúdos	272
Atividades diversificadas	248
Objetivos	49
Avaliação	42
Metodologias	32
Estratégias	16
Leituras	14
Projetos	13
Recursos	13

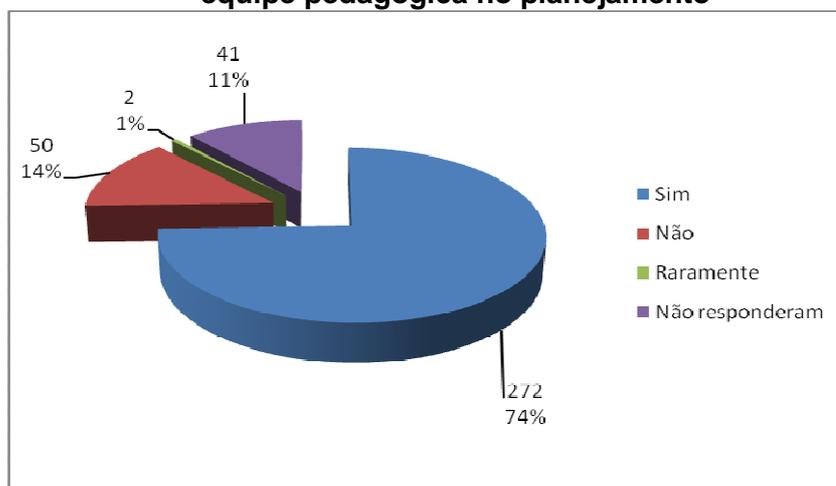
Como é possível observar, os itens mais citados pelos participantes nessa questão tratam-se dos conteúdos, com 272 respostas e Atividades diversificadas, com 248 respostas, assim como podemos observar na fala de alguns professores:

São conteúdos do bimestre e atividades diárias (plano de aula).  
(Professora 296 - Quarto Centenário).

Todas as atividades e conteúdos que serão trabalhados em sala de aula. (Professora 340 - Goioerê).

Quanto ao envolvimento da equipe pedagógica na elaboração do planejamento (gráfico 14), temos o total de 272 participantes ou 74% que afirmam a presença da equipe pedagógica no planejamento.

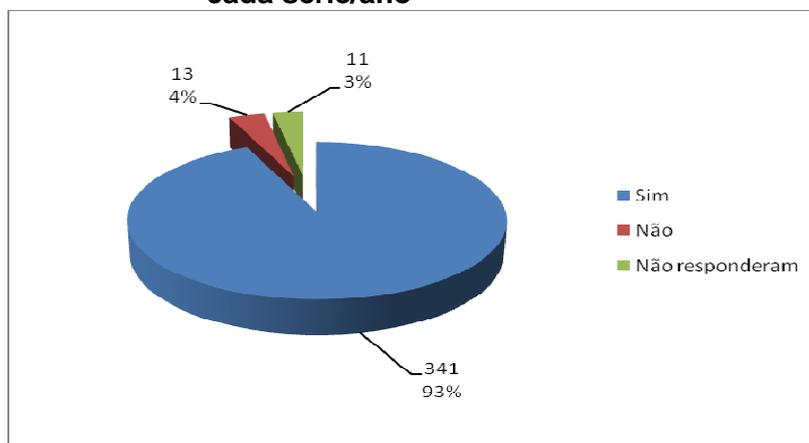
**Gráfico: 15. Participantes da pesquisa, segundo a participação da equipe pedagógica no planejamento**



**Tabela: 12. Participação da equipe pedagógica no planejamento**

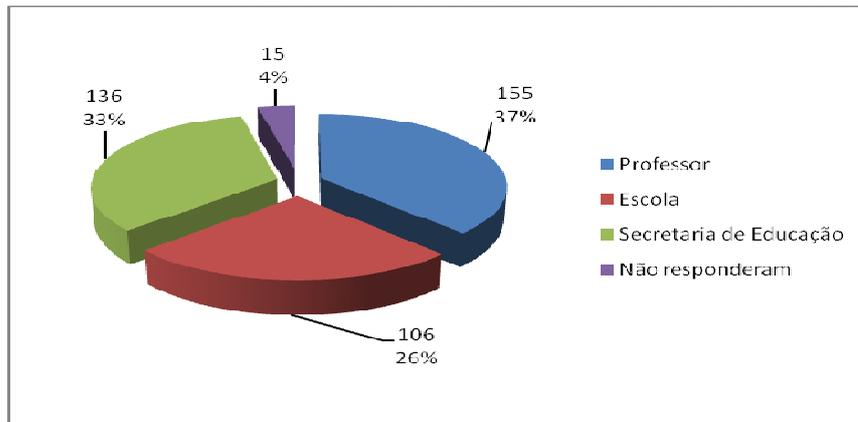
<b>Formas de participação</b>	<b>Participantes</b>
Suporte para enriquecer o planejamento	95
Orientando no que for necessário	71
Sugerem livros, atividades, e materiais relacionados para apoio pedagógico	70
Na organização dos conteúdos e formas de desenvolvimento	48
Corrigindo e auxiliando nas dificuldades	42
Auxiliando nas atividades	21
Por meio de reuniões pedagógicas e encontros promovidos pela secretária de educação	15
Por meio das reuniões e grupos de estudos	09
Acompanha o que está sendo trabalhado	05
Compra de materiais necessários	03

Quando abordamos se participantes possuíam conteúdos estipulados para trabalhar com cada ano/série, chegamos ao resultado de que 341 participantes ou 93% afirmam tal interferência da escola.

**Gráfico: 16. A escola possui um rol de conteúdos estipulados para cada série/ano**

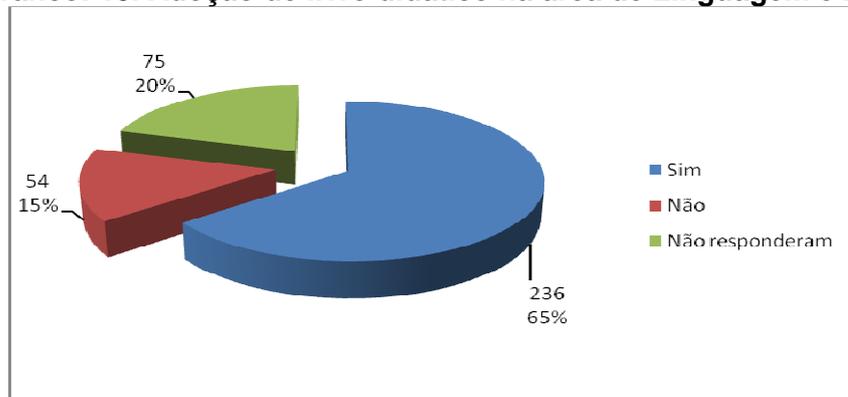
Sobre quem define ou determina o que vai ser trabalhado com os alunos em sala, encontramos respostas bem diversificadas: 37% ficam a cargo do professor decidir tais conteúdos; em 26% dos casos é a escola quem decide; 33% disseram que a definição dos conteúdos fica a cargo da Secretaria de Educação. Entretanto, observamos no momento da tabulação de dados que vários professores assinalavam mais de uma alternativa, o que mostrava a determinação de mais de uma instância acerca de tais conteúdos.

**Gráfico: 17. Participantes da pesquisa, segundo quem define os conteúdos a serem trabalhados em cada série/ano**



Acerca das práticas de alfabetização dos professores participantes, a análise dos dados revela que os professores utilizam livro didático na área de linguagem e alfabetização. Como é possível visualizar no gráfico 17, na qual, 236 participantes ou 63% fazem uso de tal material.

**Gráfico: 18. Adoção de livro didático na área de Linguagem e Alfabetização**



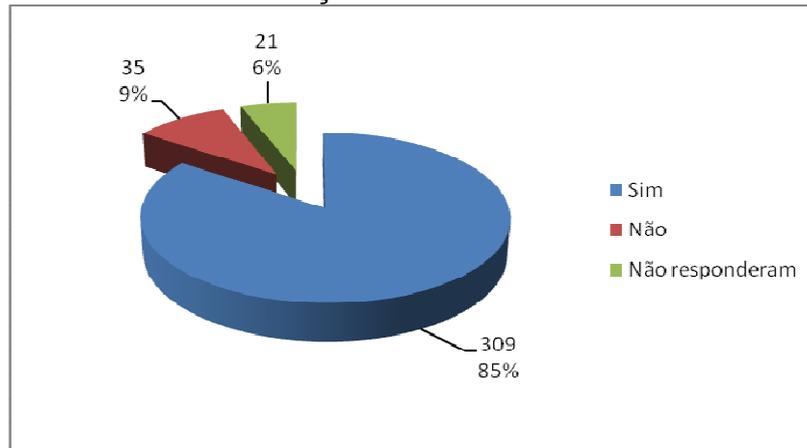
Ainda sobre os livros didáticos, 34 títulos foram mencionados, porém, em nossa tabela a seguir destacamos aqueles que foram mais citados.

**Tabela: 13. Participantes da pesquisa, segundo o livro adotado na área de Linguagem e Alfabetização, em situação de alfabetizador**

Livro	Participantes
Porta aberta: letramento e alfabetização linguística	61
L.E.R. (leitura escrita e reflexão)	34
Vários	17
Vivenciando a linguagem	16
Livros adotados pelo município/escola	13
Projeto prosa	12

Fizemos a mesma questão aos participantes acerca do livro didático, porém, agora para o ensino de matemática. Notamos que 85% dos professores adotam o livro didático na área de matemática.

**Gráfico: 19. Adoção de livro didático de matemática**



Também na área de matemática, foram citados 34 títulos. Na tabela a seguir, destacamos aqueles que foram mais citados.

**Tabela: 14. Participantes da pesquisa, segundo o livro adotado na área de Matemática, em situação de alfabetizador**

Livro	Participantes
Porta aberta	60
Pode contar comigo	37
Aprendendo sempre	18
O livro é usado apenas como apoio pedagógico	16
A escola é nossa	13
Alfabetização matemática	12
Livro escolhido pelo município/escola	12
Fazendo e compreendendo a matemática	11

No que se refere aos conteúdos que os participantes consideravam importantes para o exercício da docência nos anos iniciais, 315 professores listaram 157 itens. Observamos que o destaque é dado à escrita, com 174 respostas, e à leitura com 202 respostas.

**Tabela: 15. Participantes da pesquisa, segundo os conteúdos que consideram importantes para o exercício da docência nos anos iniciais, em especial na alfabetização**

<b>Conteúdos</b>	<b>Nº de participantes</b>
Leitura	202
Escrita	174
Oralidade	72
Interpretação	69
Produção textual	63
Numeração	36
Atividades com o alfabeto	33
Jogos	26
Musicalização	21
Contação de histórias	20
Operações matemáticas	20
Literaturas variadas	17
Matemática	15
Raciocínio lógico	14
Atividades significativas para o aluno	12
Grafemas/fonemas	11
Formação e construção de palavras	10
Psicomotricidade	10

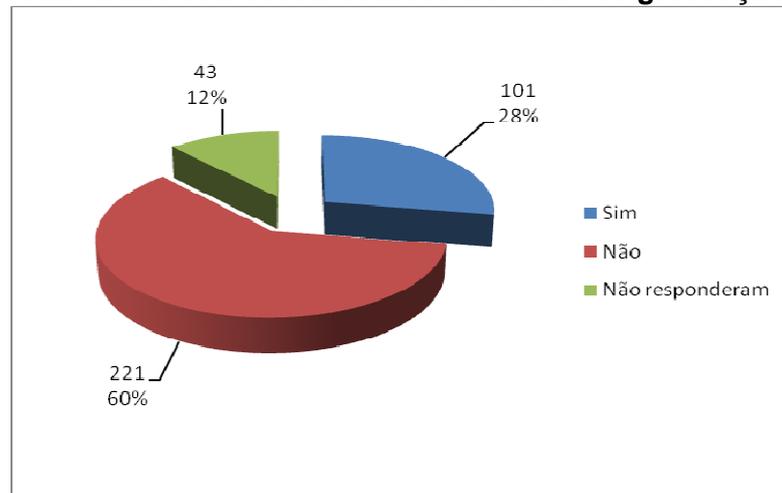
Como é possível visualizar na tabela 15, as ações consideradas importantes para a atuação nos anos/séries iniciais, em especial na alfabetização mais citadas pelos participantes trata-se da leitura e da escrita.

Atividades de leitura e contação de histórias para que as crianças adquiram e tomem gosto pela leitura, atividades de escrita e matemática. (Professora 363 - São Pedro do Ivaí).

Leitura, escrita, interpretação, cursos que envolvam a alfabetização, pesquisas e outros. (Professora 319 - Bela Vista do Paraíso).

Realizar atividades variadas, possibilitando práticas discursivas de diferentes gêneros textuais orais ou escritos, de usos, finalidades e intenções diversas. Conhecer a natureza e o funcionamento do sistema de escrita e leitura, compreender e se apropriar dos usos e convenções da linguagem nas suas mais diversas funções. (Professora 20 - Arapongas).

Aliando a formação docente com a prática desempenhada pelos professores em cotidiano escolar, perguntamos aos cursistas se os conteúdos tratados no curso de graduação foram suficientes para atuar como docentes nos anos iniciais. 60% dos participantes responderam negativamente.

**Gráfico: 20. Conteúdos tratados no curso de graduação**

Como é possível visualizar na tabela 16, mesmo os professores que afirmaram que os conteúdos abordados na graduação foram suficientes para sua atuação em sala de aula, há em algumas respostas um ‘porém’, o que acaba afirmando implicitamente ao contrário, que tais conteúdos não foram suficientes. Eis algumas falas que exemplificam esta questão:

Posso dizer que sim, porém tive que procurar, pesquisar muito, ler é sim melhor estudo para aprender, meu curso foi muito importante me ofereceu subsídios para ser o professor que sou e me ofereceu conteúdos para estudar e pesquisar. (Professora 07 - Alvorada do Sul).

Os conteúdos tratados contribuíram para ajudar na pratica docente, mas não foram suficientes [...]. (Professora 325 - Ubiratã).

Os conteúdos da minha graduação foram satisfatórios, mas tive uma complementação com os cursos de pós-graduação [...]. (Professora 326 - Ubiratã).

Através dos conteúdos teóricos, pude ter base em minha prática docente. E com os cursos que participei fui me aperfeiçoando cada vez mais em minha prática social. (Professora 301 - Quarto Centenário).

**Tabela: 16. Participantes que consideram os conteúdos tratados no curso de graduação suficientes para atuar como docente nos anos iniciais**

Justificativas	Participantes
Propiciou bases teóricas para a prática docente	31
Sim, porém foram necessários estudos além, com leituras, cursos de aperfeiçoamento, etc	19
Foi um curso bem embasado	17

Ajudou a trabalhar com os alunos	07
Sim, porém faltou a parte prática	05
A graduação possibilitou desenvolver o trabalho com crianças, aprimorando a prática pelos estágios	02

Como podemos visualizar na tabela 17, a maioria dos professores justifica que os conteúdos abordados em graduação foram insuficientes para a atuação em prática. Grande parte das justificativas é de que foi abordada muita teoria e pouca prática. Os participantes afirmaram que os estudos não condizem com a realidade escolar, etc. Nota-se nas respostas a necessidade de cursos de aperfeiçoamento como fator essencial para a aquisição de conhecimentos.

É através da formação continuada é que se aprende, constantemente, as formas e métodos para realmente atuar no ensino conforme a clientela. (Professora 62 - Japurá).

Eles não abordaram de maneira a formar professores para alfabetizar [...]. (Professora 343 - São Pedro do Ivaí).

Porque precisei buscar mais conhecimentos para melhorar a minha formação. (Professora 345 - São Pedro do Ivaí).

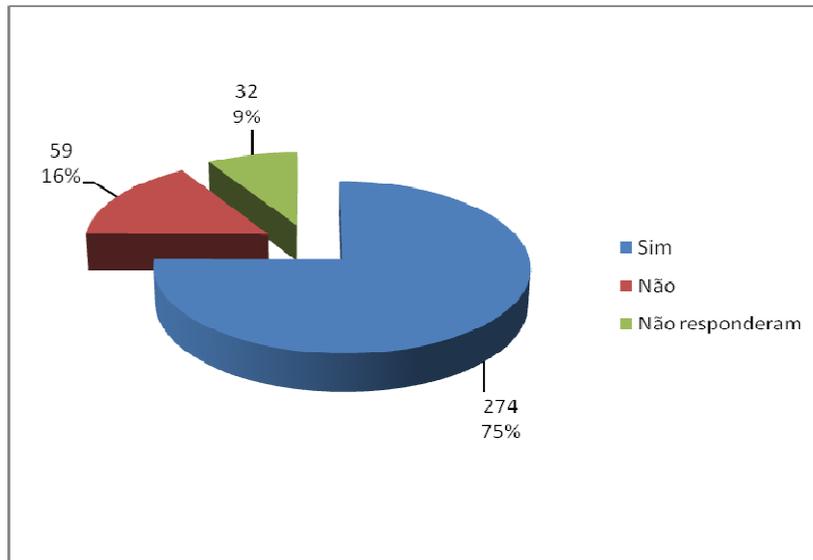
Porque a prática é diferente da teoria e quando se é professor temos que estar sempre aprendendo. (Professora 323 - Ubiratã).

**Tabela: 17. Participantes que consideram que os conteúdos tratados no curso de graduação NÃO foram suficientes para atuar como docente nos anos iniciais**

<b>Justificativas</b>	<b>Participantes</b>
Foram estudados muita teoria e poucos conteúdos práticos relevantes	53
Não, foram necessários estudos além	39
Não, pois o curso de graduação era em outra área que não abordasse conteúdos para os anos iniciais	29
Não, pois não condiz com a realidade escolar	24
Não havia disciplina de alfabetização	01

Buscamos conhecer se ao assumir a turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os participantes sentiram necessidade de orientação quanto à prática de alfabetização. Como é possível observar no gráfico a seguir, cerca de 75% dos participantes afirmaram ter tido dificuldades.

**Gráfico: 21. Participantes da pesquisa, segundo as necessidades de orientação quanto à prática de alfabetização ao assumir a turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental**



Sobre as dificuldades encontradas pelos participantes, percebemos que grande parte desses professores ao sentir dificuldades buscaram auxílio de profissionais mais experientes, de leituras, por meio da equipe pedagógica, etc. Sobre essa questão, são exemplos:

Contei com a ajuda de uma professora muito experiente nessa área. (Professora 338 - Goioerê).

Quando se assume uma turma, muitas vezes, não sabemos a realidade daqueles alunos, assim como, muitas vezes desconhecemos o “nível” de conhecimento que eles já possuem. Portanto, se faz necessário procurar a orientadora pedagógica que pode nos ajudar nesse sentido. (Professora 340 - Goioerê).

Através de muita leitura e troca de experiências. (Professora 357 - São Pedro do Ivaí).

Participando de cursos de formação continuada. Tirando dúvidas nas horas atividades. (Professora 360- São Pedro do Ivaí).

Quanto às demais dificuldades, a maioria está relacionada a práticas de alfabetização, conteúdos, lidar com dificuldades de aprendizagem, trabalhar com turmas heterogenias, assim como seguem as respostas a seguir:

Orientação quando aos alunos com dificuldades de aprender a ler. (Professora 333 - Goioerê).

Como trabalhar de forma a atingir todos os alunos. No processo de leitura e escrita. (Professora 326 - Ubiratã).

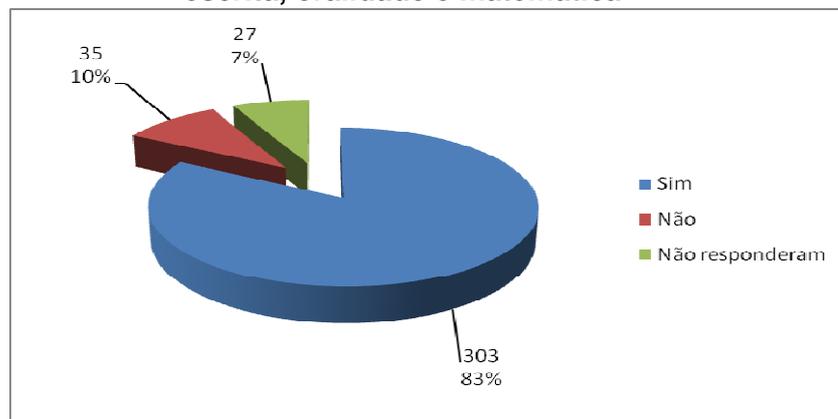
Como introduzir métodos diferenciados [...]. (Professora 327 - Ubiratã).

**Tabela: 18. Participantes da pesquisa, segundo suas dificuldades encontradas quanto à prática de alfabetização**

Dificuldades quanto à prática de alfabetização	Participantes
Buscou ajuda por meio de trocas de experiências, leituras, pesquisas, ajuda da equipe pedagógica, etc.	56
Trabalhar certos conteúdos	50
Práticas de alfabetização	45
Lidar com dificuldades de aprendizagem	31
Dificuldades em trabalhar com uma turma heterogênea	27
Dificuldades com os métodos de alfabetizar	22
Dificuldades em iniciar o trabalho	20
Dificuldades na elaboração do planejamento	08
Como agir em algumas situações	03
Dificuldades em elaborar a rotina	02
Como usar determinados materiais	01
Como despertar o interesse dos alunos	01

Quanto ao encaminhamento dos participantes no que diz respeito à organização da rotina em relação à leitura, escrita, oralidade e à matemática, constatamos que 83% dos participantes afirmam estabelecer uma organização de tais conteúdos, tal qual pode-se visualizar no gráfico a seguir:

**Gráfico: 22. Estabelece rotina na sala de aula em relação à: leitura, escrita, oralidade e matemática**



**Tabela: 19. Participantes da pesquisa, segundo a rotina na sala de aula em relação à: leitura, escrita, oralidade e matemática**

<b>Rotina</b>	<b>Participantes</b>
Diariamente, é estabelecido uma rotina de trabalho que serão desenvolvidas naquele dia	104
A aula é dividido em dois momentos, português e matemática	92
Semanalmente, alguns dias da semana são dedicados a matemática, outros a português	58
Essa rotina é desenvolvida de acordo com a necessidade e o desenvolvimento da sala	28
Estipulando horário de aula, para ambos os conteúdos	18
A aula é planejada, porém, se surge algum assunto interessante também é abordado	04

Como podemos ver na tabela 19, o item que mais foi citado trata-se de uma organização diária, o que propicia uma melhor organização dos conteúdos por parte dos professores, assim como podemos observar na fala de uma professora participante:

Sempre no início do período trabalho a parte de português e matemática no final do período, sempre retomando quando necessário. (Professora 88 - Cambira).

Um grande número de participantes respondeu que a rotina é elaborado no decorrer da semana, ou seja, alguns dias são para matemática, outros para português, assim como podemos comprovar na fala a seguir de uma professora participante:

Segunda: Trabalho Língua Portuguesa – (Leitura, literatura infantil, ortografia, gramática, etc).  
 Terça: matemática  
 Quarta: idem á segunda e também conteúdos de história e Geografia.  
 Quinta: Matemática, Português e as vezes Ciências  
 Sexta: Educação Física, jogos, brincadeiras, música e matemática (Professora 335 - Goioerê).

Quanto às atividades mais desenvolvidas pelos alfabetizadores, as que mais se repetiram foram às seguintes:

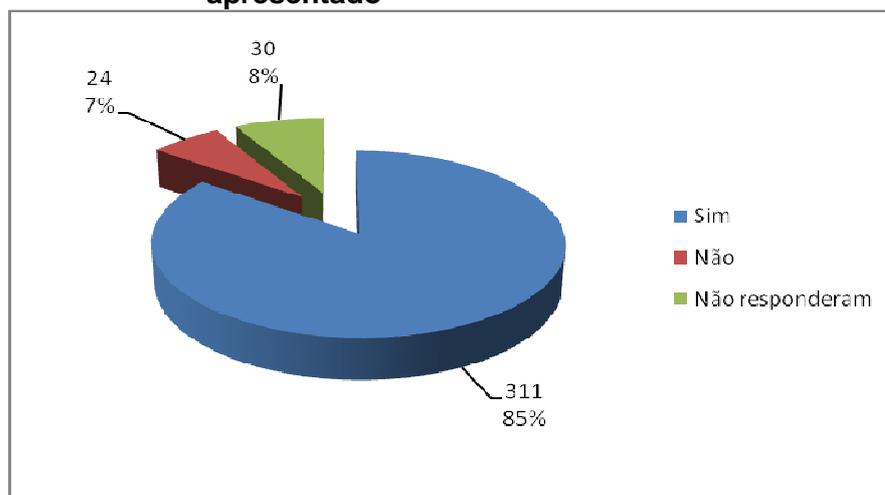
**Tabela: 20. Participantes da pesquisa, segundo as atividades que desenvolve com mais frequência em sala de aula como alfabetizador**

Atividades	Participantes
Leitura	244
Escrita	150
Interpretação	82
Produção de texto	59
Oralidade	32
Ditado	29
Contação de histórias	27
Formação de sílabas, palavras e frases	26
Situações-problema	18
Atividades com o alfabeto	16
Musicalização	13
Matemática	13
Jogos	12
Caça palavras	10

Como é possível visualizar na tabela 20, as respostas que mais se repetiram tratam da leitura, escrita e interpretação, aspectos essenciais para o processo de alfabetização.

Quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de alfabetização, podemos observar no gráfico a seguir que 85% dos participantes afirmam que os alunos possuem dificuldades quando ao processo de alfabetização.

**Gráfico: 23. Participantes da pesquisa, segundo as dificuldades no processo de alfabetização que os alunos da escola têm apresentado**



Como apresenta a tabela seguinte, observamos que a grande maioria dos participantes respondeu que os alunos apresentam dificuldades em leitura e escrita:

Na leitura, interpretação escrita e oral, na formação de palavras e frases. (Professora 328 - Goioerê).

Geralmente no âmbito da leitura e escrita. (Professora 354 - São Pedro do Ivaí).

Leitura, produção de texto, resolução de situação problemas. (Professora 332 - Goioerê).

A dificuldade mais frequente consiste em assimilar as famílias silábicas que formam palavras. As vezes, as crianças até conseguem reconhecer a letra isoladamente, mas não consegue fazer a junção silábica formando uma palavra. (Professora 340 - Goioerê).

Trocas de letras, tanto para ler quanto para escrever. (Professora 324 - Ubiratã).

Ler e identificar as ideias implícitas no texto e interpretar problemas com cálculos matemáticos. (Professora 298 - Quarto Centenário).

Apresenta dificuldades na escrita, em reconhecer as letras do alfabeto, em se concentrar. (Professora 353 - São Pedro do Ivaí).

**Tabela: 21. Participantes da pesquisa, segundo as dificuldades frequentes que os alunos têm apresentado quanto ao processo de alfabetização**

<b>Dificuldades listadas pelos participantes</b>	<b>Participantes</b>
Leitura	140
Escrita	116
Dificuldades de interpretação	66
Falta de atenção e concentração	33
Falta de estímulo pela família	33
Trocas de letras	22
Ortografia	19
Trocas de fonemas e grafemas	18
Imaturidade	15
Produção de texto	14
Formação de frases	13
Memorização	13
Alfabetização	11
Dificuldades com a matemática	11
Formação de sílabas	11
Dificuldades de aprendizagem	10
Falta de pré-requisitos para serem alfabetizados	10

Quanto às ações pedagógicas desenvolvidas para sanar as dificuldades que os alunos apresentam no processo de alfabetização, dos 365 participantes, 326 listaram 47 respostas diferentes, cujo destaque são para as sistematizadas na tabela a seguir.

**Tabela: 22. Participantes da pesquisa, segundo as ações pedagógicas desenvolvidas para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto ao processo de alfabetização**

<b>Ações desenvolvidas para sanar as dificuldades dos alunos no processo de alfabetização</b>	<b>Participantes</b>
Intervenção individual	129
Sala de reforço/apoio SAPE	128
Atividades extras e diferenciadas	108
Quando necessário são encaminhados para avaliação e acompanhamento psicoeducacional	38
Jogos	37
Sala de recurso	30
Sala contra turno	24
Acompanhamento psicológico	23
Leitura	22
Utilização de materiais concretos	17
Atividades lúdicas	16
Maior acompanhamento pela auxiliar	16
Revisão e retomada de conteúdos	16
Utilização de materiais diferenciados	14
Reunião com os pais	13
Apoio pedagógico e psicológico para o professor trabalhar com o aluno	10
Nenhuma	04
Não responderam	39

Observa-se que em grandes números temos a intervenção individual, a sala de reforço ou apoio, seguido de atividades extras e diferenciadas. Para ilustrar a tabela, temos as seguintes respostas:

Trabalho com leitura e interpretação de variados textos e atividades envolvendo ortografia e gramática. (Professora 13 - Alvorada do Sul).

Para esses alunos são desenvolvidos algumas atividades diferenciadas e além das atividades rotineiras as sala, também elabora-se um portfólio com várias atividades, no qual observa-se a evolução da aprendizagem do aluno e quais os conteúdos que deverão ser retomados pelo professor. (Professora 23 - Arapongas).

Revisão de conteúdos através de atividades diversificadas buscando a melhor compreensão da função social da escrita. (Professora 351 - São Pedro do Ivaí).

Sala de apoio e contra turno. (Professora 358 - São Pedro do Ivaí).

-Auxílio individualizado  
-Atividades diversificadas

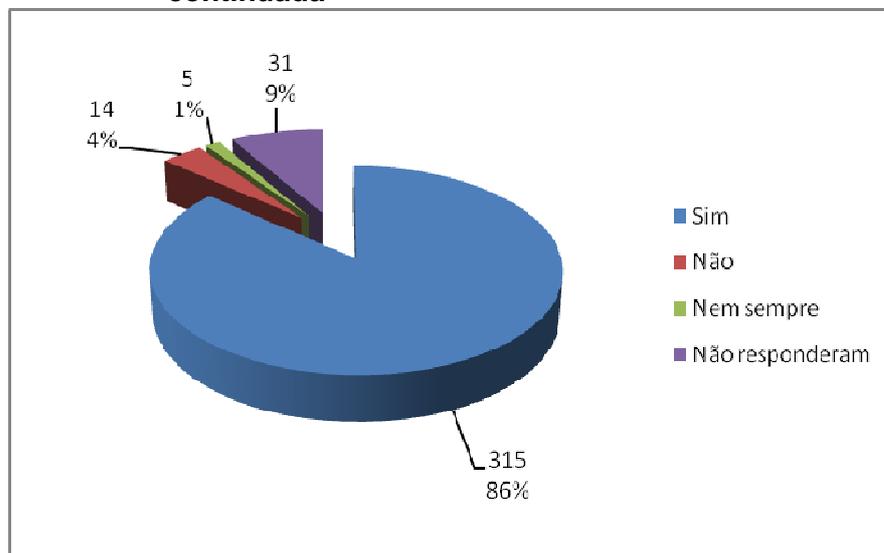
-Sala de recurso. (Professora 296 - Quarto Centenário).

Trabalho individual, retomada de conteúdos, aula de reforço com auxílio de materiais diferenciados. (Professora 297 - Quarto Centenário).

Vemos também que quatro participantes disseram que não tomaram medida para sanar as dificuldades que os alunos apresentaram.

Em relação à ação pedagógica desenvolvida pelos participantes, buscamos identificar se os conteúdos abordados nos cursos de formação continuada têm contribuído com sua atuação pedagógica. Como podemos visualizar no gráfico a seguir, 86% dos participantes afirmaram que contribuem para a sua atuação pedagógica, 4% dos participantes negaram que tais conteúdos possam contribuir com sua atuação, 1% afirmou que nem sempre esses conteúdos são válidos e 9% não responderam.

**Gráfico: 24. Participantes da pesquisa, segundo a contribuição com a prática pedagógica dos conteúdos abordados nos cursos de formação continuada**



Buscamos conhecer qual a contribuições de tais conteúdos para essa atuação como alfabetizador. Percebe-se que dos 265 participantes, 281 responderam e como podemos observar na tabela a seguir.

**Tabela: 23. Participantes da pesquisa, segundo a contribuição dos cursos de formação continuada para a atuação em alfabetização**

<b>Contribuições</b>	<b>Nº de participantes</b>
Subsídios (conhecimento) para melhorar a prática educativa, a atuação	168
Trocas de conteúdos (experiências) significativos, o que acrescenta a prática pedagógica	49
Ajuda a ter maior conhecimento acerca da alfabetização	39
Melhora desempenho nas atividades (atividades diferenciadas, estimulando o interesse e desenvolvimento do aluno	26
Auxilia a entender que os alunos possuem tempo e formas diferenciadas de aprendizagem, e como atuar mediante a tal situação	17
Auxilia e orienta a trabalhar com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem	07
Algumas vezes os cursos oferecidos tratam de assuntos que possuem pouco proveito, o que os deixa cansativos e sem objetivos	04
Apesar de bons, não condizem com a realidade e dificuldade diária	02
Às vezes traz alguma contribuição	02
Nenhuma	02
Não responderam	84

Nota-se que grande parte dos participantes, um total de 168, afirma que tais conteúdos abordados nos cursos de formação continuada proporcionam-lhes subsídios para melhorar a prática educativa.

Melhorar a condução do processo de ensino aprendizagem em sala de aula. (Professora 343 - São Pedro do Ivaí).

Orienta como trabalhar de forma adequada no cotidiano. (Professora 350 - São Pedro do Ivaí).

Através dos cursos de formação é possível associar a teoria à prática, entendendo como se processa o desenvolvimento cognitivo e utilizando estratégias que melhor atendam as necessidades dos alunos. (Professora 351 - São Pedro do Ivaí).

Contribuem pois são teorias que adequadas a prática produzem resultados positivos. (Professora 365 - São Pedro do Ivaí).

Contribui para maiores esclarecimentos e auxiliando na preparação das aulas. (Professora 302 - Quarto Centenário).

Nestes cursos recebemos a base teórica para atuarmos em sala, tanto no sentido de continuar alguns trabalhos como modificá-los também. (Professora 315 - Bela Vista do Paraíso).

No que se refere à influência da formação continuada, perguntamos aos professores qual a contribuições desses cursos para a atuação em séries iniciais. Dos 365 participantes, 246 responderam à questão, cujos dados são os que seguem.

**Tabela: 24. Participantes da pesquisa, segundo a contribuição dos cursos de formação continuada para a atuação em séries iniciais**

<b>Contribuições</b>	<b>Participantes</b>
Conteúdos (subsídios) para melhorar a prática diária	156
Trocas de experiências significativas	32
Ampliar conhecimentos	22
Ampliar conhecimentos acerca da alfabetização e letramento	22
Para melhorar os conteúdos	12
Auxiliam o educador a olhar de forma diferenciada para cada aluno, respeitando suas especificidades	08
Esclarecem dúvidas	08
Auxiliam o educador a desenvolver atividades diferenciadas	06
Não contribui muito	04
Por não contribuir muito, procuro outras fontes para melhorar minha prática	02
Não responderam	119

Assim como é possível observar na tabela 24, vários são os participantes (156) que procuram conteúdos para melhorar a prática diária. Também há professores que buscam trocas de experiências.

Trocas de experiências, adquirindo mais conhecimentos. (Professora 316 - Bela Vista do Paraíso).

Contribui para reflexões e elaboração de propostas de ações para uma prática pedagógica mais consciente, que atenda as problemáticas no dia-a-dia com os alunos. (Professora 301 - Quarto Centenário).

A formação continuada é importante para contribuir no trabalho do professor, a teoria aliada a prática ajuda a melhorar a sua didática e aperfeiçoar seu conhecimento. (Professora 338 - Goioerê).

Foi uma forma de ampliar meus conhecimentos, usando vários recursos, que nos auxiliam a planejar e reelaborar nossa prática pedagógica fazendo escolhas mais adequadas. (Professora 348 - São Pedro do Ivaí).

Ao término de nosso formulário, pedimos que os professores apresentassem sugestões acerca do que poderia ser abordado nos cursos de formação continuada, visando melhores contribuições com a atuação do alfabetizador. Dos 365 participantes, 244 citaram 30 propostas de melhoria, sendo que as mais citadas foram:

**Tabela: 25. Sugestões para que as atividades de formação continuada possam ter uma efetiva contribuição para a atuação como alfabetizador**

Sugestões	Participantes
Os cursos poderiam abordar práticas para serem desenvolvidas em sala	79
Mais propostas de atividades desafiadoras, lúdicas, que motivassem os alunos, situações significativas	48
Os cursos deveriam ser relacionados com a realidade do professor e dos alunos das escolas públicas	36
Trocas de experiências	34
Cursos voltados para a alfabetização	23
Conteúdos que esclareça temas como dificuldades de aprendizagem, problemas de aprendizagem, portadores de deficiências e intervenção pedagógica	20
Não responderam	121

## 5. CONCLUSÃO

Com a elaboração dessa pesquisa, podemos perceber, como afirma Cagliari (2008), que o processo de alfabetização envolve diversos fatores e, sem dúvida, é um momento crucial para a formação escolar dos indivíduos. Como esclarece Soares (2005, p. 15), trata-se do “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, que são a base para a apropriação dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento. Todavia, a apropriação da escrita e da leitura não é um processo espontâneo, envolve a mediação docente. Portanto, há que se destacar, segundo Cagliari (2008), a importância da formação do professor para atuar como alfabetizador. Esta formação não se adquire na própria prática, mas mediante estudos teóricos que podem ocorrer tanto em cursos de graduação como em cursos de formação continuada que, segundo Kramer (2008), além de serem realizados concomitante ao trabalho, possibilitam reformulações da prática pedagógica.

A análise dos dados revela que a maioria dos professores participantes da pesquisa, ou seja, 68% cursaram graduação em modalidade de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, estes mesmos dados apontam que 32% dos professores que responderam aos questionários atuam nos anos iniciais sem a formação específica. Entretanto, sendo a alfabetização base de todo o processo escolar do aluno, cabe ao professor aprofundar os conhecimentos e conteúdos que envolvem tal processo. Segundo Cagliari (2008, p. 13), “Mais do que os vários outros tipo de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho”.

Sobre os cursos de formação continuada, os dados revelam que 86% dos participantes realizaram cursos desta modalidade nos últimos cinco anos. Foram elencados 145 títulos, levando muitos professores a apontarem a necessidade e expectativa de cursos que tratem especificamente sobre métodos e práticas de alfabetização.

Quanto às disciplinas de alfabetização e de letramento, apenas 59% dos participantes afirmaram tê-las cursadas durante a graduação. Esses dados indicam que, não raro, o professor atua como alfabetizador sem ter uma formação que lhe

tenha oferecido os elementos teórico-práticos referentes à função social da escrita, bem como sobre a sua apropriação.

Sobre os métodos de alfabetização, 58% dos participantes afirmaram adotar algum método em sua prática. Se considerarmos, como salienta Soares (2005), que o método é responsável pela orientação, estruturação e sistematização do conteúdo a ser tratado, este é um dado preocupante, à medida que revela que a prática de 42% dos professores é realizada sem se orientar por um caminho cujos resultados sejam cientificamente conhecidos. Há que se destacar, ainda, que dentre os professores que afirmaram utilizar métodos de alfabetização, 75, ou seja, 20,5% afirmaram que mesclam métodos conforme a necessidade dos alunos. Contudo, salientamos a necessidade e importância da escolha de um método que estruture harmoniosamente os encaminhamentos teóricos e práticos em sala de aula, pois, é por meio dele que o professor poderá traçar objetivos, visualizar seu percurso e atingir metas. Tal como afirma Soares (2005, p. 118), “método, no campo da educação e do ensino, sempre foi entendido como modo de proceder, como conjunto de meios para orientar a aprendizagem em direção a um certo fim, como sistema que se deve seguir no ensino do conteúdo”.

Nesse aspecto, observamos, ainda, dúvidas entre método de alfabetização e atividades realizadas durante o processo de alfabetização. Quando solicitamos aos participantes que indicassem o método que utilizam para alfabetizar, citaram jogos, brincadeiras, músicas, leituras, a função de método, deixando explícita a dúvida ora citada. Por isso, a importância de Programas de formação continuada que visam oferecer subsídios teóricos para fundamentar e estruturar a prática docente do professor alfabetizador.

Por fim, tendo como base estudos bibliográficos, podemos observar com a análise dos dados dos participantes que ainda há vários professores que atuam nos anos iniciais sem a formação necessária sobre o processo educativo. Essa falta de preparação pode muitas vezes refletir nas práticas de alfabetização desempenhadas por tais profissionais, na qual, sem o domínio de elementos teóricos para analisar e organizar sua prática, acabam desenvolvendo um trabalho sem clareza, comprometendo assim o processo de ensino-aprendizagem. Observamos, ainda, que mesmo entre os professores que realizaram estudos referentes à alfabetização e letramento há dúvidas em relação aos próprios conceitos que envolvem estes processos, havendo, portanto, necessidade de aprofundamento teórico sobre estes

temas. Esta lacuna no processo de formação é sentida pelos professores, fazendo com que apontem a necessidade de cursos de formação continuada que tenham como tema específico os processos de alfabetização, com destaque para os métodos.

## 6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de; et al. **Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores**. ANPEd, 02 à 05 de out. 2011. Trabalhos GT08 – Formação de professores. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-925%20int.pdf>>. Acesso em jan. 2012.
- AMARAL, Ana Lúcia. Inclusão agora? Alfabetização já!. **Caderno do Professor: Alfabetização**. Minas Gerais, n.11, dez. 2003. p. 14-20.
- BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. vol. 19, n. 44. Campinas: Cad. CEDES, abr. 1998. p. 19-32. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci_arttext)>. Acesso em: set. 2012.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei N°9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: Jan. 2012.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística: pensamento e alfabetização no magistério**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática. 2004.
- DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. vol. 24, n. 62. Campinas: Cad. CEDES, abr. 2004. p. 44-63. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>>. Acesso em: set. 2012.
- KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2008.
- LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. **Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento**. Revista brasileira de estudos pedagógicos. Brasília: v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1741/1608>>. Acesso em: Dez. 2011.
- LUCIO, Elizabeth Orofino. **A rede nacional de formação continuada de professores da educação básica e seu programa *Pró-Letramento*: tecendo a rede das políticas contemporâneas para a formação docente a partir das perspectivas históricas e teórico-discursivas**. ANPEd, 02 à 05 de out. 2011. Trabalhos GT10 – Alfabetização, leitura e escrita. Disponível em:

<<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT10/GT10-1126%20int.pdf>>.  
Acesso em: Jan. 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MINISTÉRIO da Educação. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Set. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>>. Acesso em: Fev. 2012.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Escola pública e feminilização docente**: faces do mesmo projeto. Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" UNICAMP – FE – HISTEDBR. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm)>. Acesso em: jun. 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

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

## 7. ANEXOS

Anexo 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM

### FORMULÁRIO PARA PROFESSORES

- Esta pesquisa tem como objetivo verificar a formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e elaborar o relatório final do projeto pró-letramento;
- Este formulário se refere à formação e atuação dos professores participantes no projeto pró-letramento;
- A identidade dos entrevistados será mantida em sigilo, portando solicitamos que responda com sinceridade.

#### 1 - IDENTIFICAÇÃO

1.1) Sexo:    ( ) Feminino ( ) Masculino

1.2) Idade: .....

1.3) Cidade: .....

#### 2 - FORMAÇÃO ACADÊMICA

##### 2.1) Ensino Médio

Curso:.....

Instituição:.....

Ano de conclusão:.....

Local:.....

##### 2.2) Ensino Superior    ( ) Sim ( ) Não

Curso:.....

Instituição:.....

Ano de conclusão:.....

Local:.....

O curso foi: ( ) Presencial    ( ) a distância

##### 2.3) Outro curso superior ( ) sim ( ) Não

Curso:.....

Instituição:.....

Ano de conclusão:.....

Local:.....

O curso foi: ( ) Presencial    ( ) a distância

<p>2.4) <b>PDE</b> ( ) Sim ( ) Não</p> <p>Área:.....</p> <p>Instituição: .....</p> <p>Ano de conclusão: .....</p>
<p>2.5) <b>Especialização</b> ( ) Sim ( ) Não</p> <p>Curso:.....</p> <p>Instituição:.....</p> <p>Ano de conclusão:.....</p> <p>Local:.....</p>
<p>2.6) <b>Especialização</b> ( ) Sim ( ) Não</p> <p>Curso:.....</p> <p>Instituição:.....</p> <p>Ano de conclusão:.....</p> <p>Local:.....</p>
<p>2.7) <b>Mestrado</b> ( ) Sim ( ) Não</p> <p>Curso:.....</p> <p>Instituição:.....</p> <p>Ano de conclusão:.....</p> <p>Local:.....</p>
<p>2.8) <b>Doutorado</b> ( ) Sim ( ) Não</p> <p>Curso:.....</p> <p>Instituição:.....</p> <p>Ano de conclusão:.....</p> <p>Local:.....</p>

2.9) Nos últimos cinco anos, você participou de cursos de formação continuada?

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, quais?

.....

.....

.....

.....

.....

2.10) Nos últimos cinco anos, você realizou leituras/estudos sobre alfabetização e letramento?



3.7) Qual ano/série está atuando em 2011?.....

3.8) Se você atua como alfabetizador, adota algum método específico de alfabetização? Qual?

.....  
.....  
.....

3.9) Se você **NÃO** atua como alfabetizador, sua escola adota algum método específico de alfabetização? Qual?

.....  
.....  
.....

3.10) O planejamento é feito:

( ) Diariamente      ( ) Semanalmente      ( ) Mensalmente      ( ) Semestralmente

3.11) O planejamento é realizado individualmente ou em equipe? Quem participa?

.....  
.....

3.12) O que é planejado (atividades, conteúdos, etc.)?

.....  
.....  
.....

3.13) A equipe pedagógica da escola participa do planejamento?

( ) Sim      ( ) Não

De que forma?.....

.....  
.....  
.....

3.14) A escola possui um rol de conteúdos estipulados para cada série?

( ) Sim      ( ) Não

3.15) Quem define os conteúdos a serem trabalhados em cada série?

( ) professor      ( ) Escola      ( ) Secretaria de Educação

3.16) Se você atua como alfabetizador, adota algum livro didático na área de Linguagem e Alfabetização?

( ) Sim      ( ) Não

Qual?.....  
.....  
.....

3.17) Se você **Não** atua como alfabetizador, a sua escola adota algum livro didático na área de Linguagem e Alfabetização?

( ) Sim ( ) Não

Qual?.....  
.....

3.18) Para o ensino da Matemática, você ou a sua escola adota livro didático?

( ) sim ( ) não

Qual?.....  
.....

3.19) Que conteúdos você considera necessários para o exercício da docência nos anos iniciais, especialmente na alfabetização?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.20) Os conteúdos tratados em seu curso de graduação foram suficientes para atuar como docente nos anos iniciais?

( ) Sim ( ) Não

Por  
quê?.....  
.....  
.....  
.....

3.21) Ao assumir sua turma nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sentiu necessidade de orientação quanto à prática de alfabetização?

( ) Sim ( ) Não

Dê um exemplo: .....  
.....  
.....

3.22) Você estabelece uma rotina na sua sala de aula em relação à: leitura, escrita, oralidade e matemática?

( ) Sim ( ) Não

Como você organiza esta rotina?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.23) Se você atua como alfabetizador, que atividades você desenvolve em sala de aula com maior frequência?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.24) Os alunos de sua escola têm apresentado dificuldades no processo de alfabetização?

( ) Sim ( ) Não

Quais as dificuldades mais frequentes?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.25) Que ações pedagógicas são desenvolvidas para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos de sua escola no processo de alfabetização?.....

.....  
.....  
.....  
.....

3.26) Os conteúdos abordados nos cursos de formação continuada que você tem participado têm contribuído para a sua atuação pedagógica?

( ) Sim ( ) Não

3.26.1) Como alfabetizador, quais as contribuições desses cursos?.....

.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....

3.26.2) Como professor dos anos iniciais, quais as contribuições desses cursos?.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.27) Dê sugestão(ões) para que as atividades de formação continuada possam ter uma efetiva contribuição para sua atuação como alfabetizador.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.28) Escreva o que entende por letramento e alfabetização.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## **Anexo 2**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

#### **Título do Projeto: Formação inicial e continuada de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e práticas de alfabetização**

- **Justificativa, objetivos e procedimentos.**

Este projeto de iniciação científica tem como objetivo refletir sobre a formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de municípios das regiões Sudoeste, Oeste, Noroeste e parte do Norte do estado do Paraná que se inscreveram no PAR, buscando a relação entre práticas de alfabetização e formação docente. Será desenvolvido mediante estudos teóricos sobre os processos de apropriação da linguagem escrita e da leitura e a formação do professor para atuar neste âmbito, bem como aplicação de questionários a professores dos anos iniciais do ensino fundamental que participarão do Programa Proletramento na UEM.

- **Resultados esperados**

Espera-se coletar informações que poderão subsidiar a formação continuada de professores que participação do Proletramento – UEM, no que se refere a conhecimentos teórico-metodológicos sobre os processos de apropriação da leitura e da escrita.

- **Esclarecimentos antes e durante a pesquisa sobre a metodologia**

Os entrevistados serão informados, antes da aplicação do respectivo questionário, sobre o objetivo desta pesquisa, a instituição à qual estão vinculados as pesquisadoras, bem como sobre o compromisso de manutenção do sigilo e da privacidade dos entrevistados, ficando-lhes assegurado o direito de não responderem a quaisquer questões que lhes possam causar constrangimento.

- **Garantia de sigilo e privacidade**

As pesquisadoras, envolvidas neste projeto, manifestam expressamente o direito ao sigilo de identidade e a manutenção da privacidade dos entrevistados.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura (do pesquisado ou responsável) ou impressão datiloscópica

Eu, Gisele Angelina Bassani, membro da equipe, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao entrevistado

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura

**Equipe (Incluindo pesquisador responsável):**

1- Nome: Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch

Endereço: Departamento de Teoria e Prática da Educação – UEM

Telefone: 3011.4887

2- Nome: Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi

Endereço: Departamento de Teoria e Prática da Educação – UEM

Telefone: 3011.4887 (DTP) e 3261.3883 (CAE)

3- Gisele Angelina Bassani (Graduanda Pedagogia – UEM)

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – BCE – Campus Central – Telefone: (44) 261-4444.