



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## **PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO 1º ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Aline Gomes de Souza; Alexsandro da Silva.

*Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, e-mail: alines.ufpe@gmail.com.*

*Professor adjunto da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste, e-mail: alexs-silva@uol.com.br.*

**Resumo:** As críticas às metodologias tradicionais de ensino da leitura e escrita, impulsionadas principalmente pela teoria da Psicogênese da Escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e colaboradores, mudaram o foco das discussões do ensino para a aprendizagem. Difundiram-se também no campo da alfabetização as teorizações sobre letramento e, no esteio dessas mudanças, diversas iniciativas governamentais são criadas, entre elas o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nesse trabalho, apresentamos resultados de uma pesquisa que buscou analisar as contribuições do PNAIC, realizado em 2013, para as práticas de ensino da leitura e da escrita de 10 professoras alfabetizadoras do 1º ano do ciclo de alfabetização, participantes do curso no referido ano na cidade de Brejo da Madre de Deus - PE. Buscamos, de modo mais específico, identificar, sob a ótica das docentes, as orientações que contribuíram para suas práticas de ensino e como e porque elas contribuíram, assim como os aspectos que favoreceram ou não a incorporação dessas orientações. Para tanto, como instrumentos metodológicos, usamos a entrevista semiestruturada, a qual gerou dados submetidos posteriormente a análise de conteúdo. Os resultados revelam-nos que parece ter havido a incorporação de algumas propostas da formação no ensino da leitura e da escrita, sobretudo no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais e à ludicidade. Entretanto, essa incorporação não acontece como uma reprodução e sim como uma reinvenção. As falas dos entrevistados evidenciam a importância da formação proporcionar o contato e a reflexão sobre novas metodologias de ensino da leitura e escrita.

**Palavras chave:** Alfabetização, formação continuada, leitura e escrita.

### **INTRODUÇÃO**

É principalmente a partir dos anos 80 do século XX que os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita e as cartilhas que os concretizavam – os quais concebiam a escrita como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, que seria aprendido por meio da repetição e da memorização – começaram a ser criticados. Tais críticas, impulsionadas, sobretudo, por mudanças conceituais no campo da alfabetização, especialmente pela teoria da psicogênese da escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e colaboradores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), deslocaram a discussão sobre o “como se ensina” para o “como se aprende” (MORTATTI, 2000; SOARES, 2004).

Com a disseminação dessa teoria em nosso país, alterou-se radicalmente a concepção que se tinha sobre a apropriação da escrita pelo aprendiz, a qual passou a ser vista como uma construção conceitual e não mais como uma



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

aprendizagem meramente perceptivo-motora, que era a concepção subjacente aos métodos de alfabetização. Em outras palavras, a aprendizagem da escrita passou a ser concebida como um processo de compreensão de um sistema de representação (notação) dos segmentos sonoros das palavras e não como a aquisição de um código de transcrição da fala.

Sobretudo a partir da década de 1990, difundiram-se também entre nós os estudos sobre letramento, entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais diversas (SOARES, 1998). Apoiando-se nesse conceito, Soares (1998) propõe que o ideal seria alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita. Em outras palavras, de acordo com essa autora, tanto as atividades de reflexão sobre o sistema escrita alfabética e suas convenções, quanto às práticas sociais de leitura e escrita deveriam estar presentes em sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente.

Nesse cenário, especialmente a partir do início do século XXI, diversos programas governamentais de formação de professores alfabetizadores têm sido ofertados às redes públicas de ensino do país. São exemplos o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-Letramento e, mais recentemente, o curso de formação de professores alfabetizadores oferecido no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, lançado pelo Governo Federal em 2012, constitui um compromisso formal dos governos federal, estaduais e municipais de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, isto é, que concluam o 3º ano do ensino fundamental não apenas tendo compreendido o sistema de escrita alfabética e dominado as correspondências entre grafemas e fonemas, mas lendo e produzindo textos com autonomia.

Uma das principais ações do Pacto é a formação continuada de professores alfabetizadores, a qual inclui um curso presencial de dois anos, com carga horária de 120 horas por ano, ministrado por orientadores de estudo formados por universidades públicas. Nesse contexto, surgem questões que consideramos relevante investigar mais detidamente, a partir do ponto de vista do professor, com relação às contribuições desse curso de formação continuada: Que orientações desse curso de formação de continuada contribuíram para as práticas de ensino da leitura e da escrita? Como e por que essas orientações contribuíram? Que aspectos podem favorecer ou não a incorporação dessas orientações pelos professores ao seu repertório de práticas?

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)





**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Compreendendo que os professores não recebem passivamente os conhecimentos e as orientações a que têm acesso – sejam eles oriundos da formação inicial e continuada, sejam eles decorrentes de outras experiências formativas –, mas antes os reelaboram, recriam e reinventam em seu trabalho cotidiano, interpretamos, apoiando-nos em autores como Chartier (1998, 2000) e Tardif (2001), que as “inovações” não substituem mecanicamente as “práticas cotidianas”, mas são antes avaliadas por meio de critérios de natureza pragmática e não teórica.

Nesse trabalho, objetivamos investigar, sob a perspectiva de professores alfabetizadores, as contribuições do curso de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para as suas práticas de ensino da leitura e da escrita no 1º ano do ciclo de alfabetização. Buscamos, de modo mais específico, identificar, sob a ótica dos professores, as orientações do curso da formação continuada que contribuíram para as suas práticas de ensino da leitura e da escrita; analisar, a partir de depoimentos dos professores, como e porque essas orientações contribuíram para as suas práticas de ensino da leitura e da escrita; e analisar os aspectos que favorecem ou não a incorporação dessas orientações pelos professores.

## **METODOLOGIA**

Considerando a natureza do nosso objeto de estudo, adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, que, de acordo com Minayo (2011), se ocupa do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. No entanto, por entendermos, assim como essa autora, que não existe dicotomia entre qualidade e quantidade, recorreremos também, se necessário, a dados quantitativos.

Para atender aos objetivos de pesquisa explicitados anteriormente, utilizamos a entrevista semi estruturada como procedimento metodológico, a qual foi realizada com 10 professoras do ensino fundamental de escolas da rede pública municipal da cidade de Brejo da Madre de Deus – PE, sendo 7 delas professoras do 1º ano e 3 de salas multisseriadas de escolas do campo, as quais se dispuseram a participar do estudo e atendiam aos seguintes critérios: 1) estar atuando no ciclo de alfabetização; 2) ter participado, no ano anterior, do curso de formação de alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa correspondente ao 1º ano e/ou a turmas de escolas do campo que incluíssem o 1º ano.

Caracterizando as docentes no que se refere à formação e experiência profissional vemos a partir das informações expostas por elas, no que



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

se refere à formação de nível médio que todas as professoras cursaram o magistério. Em nível superior, a maioria possui graduação ou está cursando Pedagogia. Entre as demais, uma é graduada em Geografia, uma em História, uma em Biologia e outra está cursando licenciatura em Física. As professoras, com exceção das que estão cursando a graduação, têm pós-graduação. Com relação ao tempo de experiência como docente, a maioria das profissionais atua numa faixa que varia de 16 a 32 anos e as mais novas na profissão atuam a 4 e a 2 anos.

A entrevista semiestruturada consiste em uma série de perguntas verbais abertas, em uma ordem prevista, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento (LAVILLE, DIONE, 1999). Tais entrevistas foram realizadas com gravação em áudio, utilizando um roteiro previamente elaborado, e foram usadas para analisar, sob o ponto de vista do professor, as contribuições do referido curso de formação continuada para as suas práticas de ensino da leitura e da escrita. Também usamos a entrevista para mapear as experiências de formação e de atuação em sala de aula vivenciadas pelos professores.

Os dados “brutos” obtidos foram submetidos a análises de conteúdo (BARDIN, 1979), a qual foi desenvolvida por temas (análise temática categorial) e envolveu as seguintes etapas: pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Mediante análise das entrevistas realizadas com dez professoras alfabetizadoras participantes do curso de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) realizado em 2013, atentamos para identificar as principais contribuições do curso para as práticas de ensino da leitura e da escrita dessas professoras, sob a ótica delas. A discussão está organizada em quatro categorias, para que possamos discorrer sobre os resultados mais detalhadamente.

### **CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA**

Foi unânime entre as professoras alfabetizadoras entrevistadas a afirmativa de que houve, de fato, contribuições da formação continuada para suas práticas de ensino da leitura e da escrita. As principais contribuições da formação, segundo as professoras, para suas práticas de ensino da leitura e da escrita, foram: Alfabetização/





# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Trabalho com leitura e escrita; Ludicidade/ Jogos de Alfabetização; Avanço dos alunos; Material de apoio; Inovação da dinâmica da aula; Troca de experiência; Ensino contextualizado; Trabalho em turmas multisseriadas.

Nos depoimentos, as alfabetizadoras ressaltaram, principalmente, o avanço das crianças na leitura e na escrita, avanço este subsidiado, segundo elas, pela formação. A esse respeito, Mendonça e Leal (2005) afirmam que o ensino da leitura e escrita deve ultrapassar as barreiras das abordagens tradicionais, as quais não sentem a necessidade de introduzir na escola os textos de circulação social, tratando desta forma o ensino como algo separado da vida fora da escola. Para essas autoras, há, sim, a necessidade de promover “situações em que os alunos leiam e escrevam para atender a finalidades diversas e a destinatários variados” (MENDONÇA, LEAL, 2005, p. 61). Promoção que pode e deve ser mediada pelo professor desde cedo.

As professoras referiram-se também à introdução do lúdico, sobretudo aos jogos de alfabetização. A inserção de jogos de alfabetização nas práticas de ensino de leitura e escrita foi considerada por algumas docentes como de suma importância para o desenvolvimento dos alunos. Com relação a esse aspecto, uma professora discorreu:

Com relação à leitura e a escrita, lembro que era a parte dos jogos que ensinava a gente a lidar com jogos que era quando o aluno começava a observar a escrita e a leitura como uma coisa do cotidiano dele. (Professora 10).

Leal (2005, p. 29-30) afirma que, por meio de jogos, podemos ajudar “os alunos não apenas a entender a lógica da nossa escrita e a consolidar o que eles já têm aprendido, como também a aprender a lidar com regras e a participar em atividades grupais”. Para ela, os jogos de alfabetização podem contribuir significativamente para o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética quando utilizado como uma das alternativas de sistematização do ensino, levando em consideração que outras se fazem necessárias. Em suas palavras, “brincar com a língua faz parte das atividades que realizamos fora da escola desde muito cedo” (ibidem, p. 117), sendo possível trabalhá-la de forma mais prazerosa de diversas formas, que vão desde a utilização de músicas e poemas até a infinidade de jogos presentes em nossa cultura.

Apesar de reconhecerem as contribuições da formação para suas práticas de ensino da leitura e da escrita, houve duas professoras que chamaram atenção para a atuação do orientador de estudo do curso, que, pela forma como conduzia os encontros, não as deixavam totalmente satisfeitas. Uma dessas professoras afirmou o seguinte:

[...] eu acho que o monitor é quem direciona, o monitor é muito importante nesse processo. [...] E o monitor de linguagem não tinha muito



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

domínio, ela não sabia repassar. [...] Já o de matemática, todos são muito bons. Os de linguagem contribuíram, mas deixou muito a desejar. (Professora5).

## **CADERNOS DO CURSO QUE MAIS CONTRIBUÍRAM PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E ESCRITA**

Indagamos sobre quais cadernos da formação as professoras consideravam que mais haviam contribuído para suas práticas de ensino da leitura e da escrita e obtivemos os resultados apresentados a seguir. O caderno cujo tema é a ludicidade foi indicado por mais da metade das professoras, o que se relaciona com os dados que obtivemos no que concerne às contribuições do curso de formação.

Nesta direção, Kishimoto (2009) aponta a importância do brincar, seja ele por meio de jogos, brinquedos ou brincadeiras, embora, segundo a autora, esses termos sejam utilizados no Brasil como sendo praticamente a mesma coisa. Para ela, o que se entende por jogo, brincadeira ou brinquedo varia conforme a cultura das pessoas e a concepção de infância de uma dada sociedade. Além disso, ressalta a influência do adulto no momento das brincadeiras, que pode tanto ser positiva, do ponto de vista educativo, quanto uma negativa, privando a criança de transgredir e viajar em sua imaginação ao impor um determinado comportamento.

O extrato da fala de uma das oito educadoras que apontaram o caderno quatro, intitulado Ludicidade na sala de aula, como o mais significativo da formação para suas práticas de ensino da leitura e da escrita revela as principais contribuições do referido caderno e resume, de forma geral, o que as outras docentes disseram a respeito.

Contribuiu de forma qualitativa para a minha prática de ensino, uma vez que eu não tinha o hábito de alfabetizar com jogos e brincadeiras e, esse caderno veio me auxiliar nessa questão. Todas as atividades dele são de fundamental importância para ajudar a criança ampliar sua linguagem, seus conhecimentos. [...] (Professora6).

Conforme expõe Kishimoto (2003), nem sempre o brinquedo foi aceito dentro da escola, uma vez que esta tem objetivos a serem atingidos. Portanto, os materiais e jogos, entendidos como favoráveis apenas ao prazer, eram marginalizados. Entretanto, o trecho anteriormente apresentado revela-nos o quanto a formação parece ter contribuído qualitativamente para a prática pedagógica dos professores, despertando-lhes uma sensibilidade para algo que é inerente à natureza infantil: o brincar, o lúdico. E, uma vez internalizada a importância da ludicidade, as professoras atestam suas possíveis contribuições





**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

para o ensino, superando a ideia de inutilidade da dimensão lúdica no ensino, como o ocorrido com as entrevistadas durante a pesquisa.

O caderno cinco cuja abordagem atenta para a incorporação dos diversos gêneros textuais de circulação social no processo de alfabetização aparece como o segundo mais citado pelas professoras. As três educadoras que apontaram diretamente tal caderno são as três que lecionavam em escolas do campo. Uma delas afirmou:

[...] Essa questão de trabalhar os gêneros textuais eu achei interessante de fazer, que é por que, quando você começa a mostrar pra o aluno a importância da escrita e da leitura, onde se serve aquilo, onde é aplicado, aí ele começa a ver a utilidade de aprender a escrever, de aprender a ler. Porque ele vê aquilo como algo que vai servir pra ele na prática. (Professora 10).

Os gêneros textuais estão presentes no dia a dia de todas as pessoas em suas mais diversas possibilidades. Nesse sentido, Mendonça (2005) afirma que “sempre que falamos e escrevemos, fazemos isso por meio de gêneros; e sempre que ouvimos ou lemos, ouvimos gêneros orais [...] e lemos gêneros escritos [...]” (MENDONÇA, 2005, p. 54). Logo, não há como não utilizar os gêneros textuais nem na escola, nem tão pouco fora dela. O processo de letramento de um indivíduo relaciona-se ao convívio deste com a variedade de possibilidades de uso da leitura e da escrita favorecidas pelos gêneros textuais.

Portanto, conforme propõe Mendonça (2005), cabe à escola proporcionar ao aluno o contato com meios de circulação dos diversos gêneros, não esperando que ele esteja alfabetizado para fazer essa interação. Quanto a isso, notamos a valorização, pelas professoras, do uso dos gêneros textuais no ensino da leitura e da escrita e o intuito da formação em proporcionar as docentes condições de realizarem um trabalho de alfabetização pautado no letramento.

O material da formação destinado as professoras foi avaliado por elas como de ótima qualidade, e, segundo os depoimentos, serviam como suporte para consultas cotidianas das educadoras, como apoio para a realização de projetos e sequências didáticas ou mesmo para tirar possíveis dúvidas durante um planejamento. Desta forma, podemos concluir que os materiais parecem proporcionar condições para mudanças na prática pedagógica e propiciavam um trabalho englobando as diferentes áreas de conhecimento. As sugestões de atividades e os relatos de experiências foram indicados como algo que dava segurança as professoras em processo de formação. No que se refere à linguagem do material, esta foi apontada como acessível e de fácil entendimento. As docentes também mencionaram, de modo geral, a proximidade dos materiais da formação à realidade delas.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## **MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PROPORCIONADAS PELA FORMAÇÃO**

Falsarella (2003), ao discutir o impacto da formação continuada na prática cotidiana dos professores, chama atenção para o caráter dinâmico da sala de aula, assim como também para as especificidades de cada uma delas e do contexto no qual cada professor está inserido. Assim, ao se depararem com determinada proposta de mudança, o professor faz uma análise das possibilidades de surtirem resultados práticos, tendo em vista a sua realidade. Nesse sentido, a autora afirma que “é o professor que transforma a ideia de inovação em ato pedagógico inovador, é ele que abraça uma idéia, testa essa idéia na prática e apropria-se dela ou não” (FALSARELLA, 2003, p. 214).

As principais mudanças elencadas pelas professoras relacionam-se intimamente com as indicações dos cadernos considerados como os que mais contribuíram para as práticas de ensino da leitura e da escrita. Assim, a alfabetização através dos diversos gêneros textuais e a inserção da ludicidade aparece no topo dos apontamentos. De modo geral, as docentes afirmaram que houve uma abertura para novas práticas de ensino da leitura e escrita: conheceram novas metodologias; passaram a propor atividades em grupo, o que favoreceu maior participação, pois antes os alunos realizavam mais atividades individuais; planejaram e desenvolveram aulas numa perspectiva interdisciplinar; introduziram o lúdico no processo de alfabetização; incentivaram nos alunos o gosto da leitura, a qual passou a ir além das leituras obrigatórias e transformaram-se também em leitura deleite.

Deste modo, é evidente que parece ter havido, por parte das professoras, uma aceitação significativa para a incorporação das propostas do curso de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, realizado em 2013, para o trabalho com a leitura e com a escrita. Todas afirmaram que houve alguma mudança e exemplificaram como elas se deram, com exceção da professora quatro, a qual, apesar de afirmar que houve mudanças na sua prática, alegou não saber quais foram essas mudanças.

É importante que tenhamos em mente a condição de recriação dessas propostas, pois partimos da ideia de que, mesmo havendo a incorporação de sugestões da formação na prática pedagógica, as professoras que dela participaram realizam uma releitura dessas propostas, afinal, o professor não é um mero reprodutor ou executor, e sim um sujeito crítico e transformador. A fala que apresentamos a seguir de uma das professoras falando sobre a mudança em suas metodologias de alfabetização reforça o que aqui está sendo dito.





# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

[...] antigamente era muito comum as pessoas alfabetizar com as palavras ou com a sílaba, né? É um método comum e muito mais difícil, é uma palavra isolada, uma sílaba isolada. Hoje em dia existem professores que ainda alfabetizam desse jeito. Eu não quero dizer que é o certo, por que não existe método certo, né? Não é que você vai usar um texto e não vai voltar ao silábico. Mas é importante você trabalhar com texto, fica muito mais significativo pra o aluno, não é? (Professora5).

O depoimento dessa professora desvenda que houve mudança na maneira como alfabetizava, mas sem abrir mão de metodologias antes praticadas. Essa atitude pode apontar, segundo Duran (2007), parafraseando de Certeau, a possibilidade de entender “os modos com os professores incorporaram, transformaram ou resistiram às orientações impostas por uma ordem social dominante”. (DURAN, 2007. p. 125-126). Ainda a esse respeito, a autora trata das invenções que os professores realizam para organizarem o cotidiano: “Tais invenções do/no cotidiano vão produzindo uma “cultura”, saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por professores e alunos, na dialeticidade da vida cotidiana, na concretude do cotidiano escolar”. (ibidem, 2007, p. 127). Afinal, cada contexto em suas especificidades requer determinadas demandas, e o professor como o mediador constrói as estratégias que julga melhor para seus alunos.

## **DIFICULDADES ENCONTRADAS OU NÃO PARA REALIZAÇÃO DAS PROPOSTAS DO CURSO**

Perguntamos as professoras se elas haviam enfrentado dificuldades para pôr em prática as propostas do PNAIC. As dificuldades apresentadas pelas professoras, em ordem de recorrência foram: a pouca idade dos alunos, associarem PNAIC com Alfabetizar com Sucesso, alfabetizar com textos, articular diferentes áreas do conhecimento, as salas multisseriadas, o comportamento dos alunos, o acompanhamento pelo corpo pedagógico da escola, limitação do espaço físico da escola, trabalhar com jogos educativos e falta de recursos tecnológicos na escola.

As dificuldades mais recorrentes de acordo com as professoras referem-se, em primeiro lugar, à idade dos alunos, que, segundo elas, seriam muito novos e, por vezes, não acompanhavam o nível de algumas propostas. No estrato a seguir é possível ter uma ideia do que foi dito sobre essa questão pelas docentes: “Eu mesma encontrei dificuldades por conta das minhas crianças serem muito novas [...] o aprendizado das crianças quando vem de outra série para o primeiro ano ainda é um pouquinho lento, não tão assimilando por conta dessa idade”. (Professora3).



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

Acreditamos que esse pensamento parece apontar para o fato de esperar que os alunos cheguem ao primeiro ano do ensino fundamental dominando um conjunto de determinadas habilidades necessárias para a realização das atividades. De acordo com Ostetto (2009):

Olhar as crianças e revelar crianças, na sua singularidade, é princípio da ação pedagógica do tempo presente que já “descobriu” a criança e “celebra” a infância. Nesse tempo, portanto, emerge um aspecto essencial para a formação do professor: aprender a olhar, ampliando o foco da visão, mirando na diversidade por meio da sensibilidade que acolhe as diferenças. (OSTETTO, 2009, p. 128).

Logo, deve-se levar em consideração que no primeiro ano os alunos estão se familiarizando com um universo novo, que, por vezes, requer que passem a se comportar de imediato de maneira diferente ao que estava habituada. As professoras, conforme evidenciam os dados, pareciam considerar as propostas da formação complexas para as crianças. No entanto, considerando que é um momento de transição que demanda tempo para a adaptação, o professor enquanto mediador faz intervenções para garantir o desenvolvimento desses alunos, considerando seu tempo e especificidades. A esse respeito, Chartier afirma: “A professora guia as atividades para que cada aluno, do mais avançado ao mais fraco, possa “fazer qualquer coisa”, que esteja ao seu alcance e possa tirar proveito das respostas dos outros”. (CHARTIER, 2010, p. 18).

Em segundo lugar, aparece como dificuldade, a existência paralela de outro programa, o Alfabetizar com Sucesso. Com início no ano de 2002 na rede estadual de ensino do Estado de Pernambuco, foi criado com o intuito de solucionar os altos índices de reprovação do ensino fundamental. Seu objetivo “era investir na formação de professores alfabetizadores, oportunizando estudos sistemáticos relativos à teoria e à prática de alfabetizar”. (MORAES, 2006, p. 78). Segundo essa autora, os professores também receberam materiais didáticos e uma característica é o monitoramento das atividades desenvolvidas por professores e alunos no que se referem à frequência, livros lidos e avanço dos alunos quanto à leitura e escrita.

As professoras que apontaram como empecilho a articulação entre o Alfabetizar com Sucesso e o PNAIC, alegaram que ambos apresentam propostas e metodologias diferentes. Desta forma, fica evidente que a disparidade de encaminhamentos dos projetos dificultava o trabalho com as propostas do PNAIC, tendo em vista que havia um roteiro de atividades do Alfabetizar com Sucesso para que as professoras seguissem, o qual era fiscalizado pelos coordenadores do projeto. Desta forma, mesmo que quisesse trabalhar as propostas do PNAIC, algumas professoras não encontravam alternativas para assim proceder.





**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

As demais dificuldades apontadas, mesmo aparecendo com menos recorrência nas falas das professoras, não deixam de ser relevantes para entendermos as dificuldades dessas profissionais perante as propostas da formação.

## CONCLUSÕES

As transformações acontecem de forma cada vez mais rápida e com o ensino e a aprendizagem não é diferente. Nesse sentido, os cursos de formação continuada mostram-se importantes meios para que os professores ponham-se atualizados e em constante processo de reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Com este estudo percebem-se algumas impressões sobre os aspectos que podem contribuir ou não para a incorporação das orientações do curso de formação pelas professoras em suas práticas de ensino da leitura e da escrita.

Entre os elementos possivelmente favoráveis, encontram-se a proximidade das propostas à realidade dos alunos, o que faz com que as professoras não as vejam como algo distante do cotidiano escolar e que, portanto, teria chances de “funcionar” na prática. Vivenciar as experiências em sala de aula durante a formação e levar os resultados para serem apresentados e discutidos durante os encontros da formação também seria favorável, pois a socialização dos resultados entre os colegas de trabalho pode ser um momento privilegiado de troca de experiências.

Já os aspectos que poderiam não contribuir para a incorporação pelas professoras das orientações do curso de formação em suas práticas de ensino da leitura e da escrita relacionavam-se, em suas falas, por um lado, à existência paralela de outro programa, o Alfabetizar com Sucesso, e, por outro, à atuação do tutor do curso. Outro aspecto observado refere-se ao fato de muitas professoras precisarem mudar algumas práticas consolidadas em sua trajetória de atuação profissional. Por fim, um aspecto apontado que chamou a atenção referiu-se à idade dos alunos, pois algumas professoras citaram esse aspecto como uma dificuldade para realizar algumas das propostas da formação, pois, para algumas delas, muitas crianças do primeiro ano do ensino fundamental não acompanhariam o que era proposto.

Em suma, acreditamos, assim como Falsarella, que “a realidade é o filtro pelo qual a mudança é assimilada”. (FALSARELLA, 2003, p. 215). Ou seja, a incorporação pelo professor do que é visto na formação em sua prática pedagógica dependerá de diversos fatores, entre eles a sua realidade de trabalho. Portanto, vemos a necessidade de reconhecer os dilemas com os quais os professores convivem diariamente.



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita: historia e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE: Autentica, 2007.
- \_\_\_\_\_. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. In: **Conferência Proferida na Fundação Victor Civita (FVC)**, São Paulo. 2010.
- DURAN, M. C.G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. In: **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.7, n.22, p. 115-128, set./dez.2007.
- FALSARELLA, Ana Maria. A formação continuada de professores e seu impacto na prática cotidiana. **Revista Psicopedagogia**, v. 20, n. 63, p. 210-217, 2003.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- LEAL, Telma Ferraz. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C.; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema alfabético de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MENDONÇA, M. Gênero por onde anda o letramento? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MENDONÇA, M.; LEAL, T. F. Progressão escolar e gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MORAES, Daisinalva A. As práticas de alfabetização de professores da rede estadual de ensino de Pernambuco e a formação de crianças alfabetizadas e letradas. Dissertação (Mestrado em Educação), 2006.
- MORTATTI, M.R.L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.
- OSTETTO, Luciana E. O estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 3. ed. Campinas - SP: Papirus Editora, 2009, p. 127- 138.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.