

Filosofia

Política,

Educação,

Direito e

Sociedade 6

Atena
Editora

Ano 2019



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e
Sociedade 6

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade 6 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 6)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-099-5

DOI 10.22533/at.ed.995190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política.
6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 300.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Bem-vindos ao livro *Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade*.

Meu desejo é construir junto com vocês alguns modos de existência experiências filosóficas diversificadas e intensas!

O livro permitirá entrar no mundo fascinante em que o pensamento se pensa a si mesmo. Se vocês já têm contato com a reflexão filosófica, encontrarão aqui caminhos para ir mais longe.

Tudo neste livro foi elaborado com cuidado para oferecer possibilidades de compreender filosoficamente a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Os volumes abrem as portas da Filosofia aos que não a conhecem e convida os que já a conhecem a atravessá-las com olhar renovado com uma coleção de temas bastante significativos em nossa vida cotidiana e que aqui são tratados filosoficamente. Contribui para o estudo sistemático da história do pensamento filosófico seja individualmente, seja com seus companheiros de escola, vocês poderão ler este livro de maneira linear, quer dizer, indo do começo ao fim.

O livro contém ainda uma grande quantidade de textos além de recursos culturais (documentos científicos, filmes, obras literárias, pinturas, músicas etc.) dos quais nascem as reflexões aqui apresentadas ou que podem ser tomados como ocasião para continuar a filosofar.

O que proponho é que filosofemos juntos, quer dizer, que pratiquemos juntos atos filosóficos em torno de assuntos diversos, procurando desenvolver o hábito da Filosofia ou do filosofar. Vocês perceberão que a atividade filosófica vai muito além da formação escolar, porque envolve muitos senão todos aspectos da nossa vida. No entanto, a escola continua sendo um lugar privilegiado para praticar a Filosofia, pois nela temos a possibilidade de nos beneficiar da companhia de nossos professores, amigos, colegas e todos os membros que compõem o ambiente formativo.

Espero que vocês aproveitem ao máximo a minha proposta e tenham o desejo de ir além deste livro, encontrando os próprios filósofos e filósofas, obtendo muito prazer com a atividade de pensar sobre o próprio pensamento.

Toda filosofia é um combate. Sua arma? A razão. Seus inimigos? A tolice, o fanatismo, o obscurantismo. Seus aliados? As ciências. Seu objeto? O todo, com o homem dentro. Ou o homem, mas no todo. Sua finalidade? A sabedoria. Este livro é uma porta de entrada para a filosofia, permitindo ao leitor descobrir as obras para constituir futuramente sua própria antologia.

Com o objetivo de ampliar as discussões sobre as políticas públicas de educação no Brasil contemporâneo, com fundamentação histórica e filosófica, o projeto procurou possibilitar a reflexão sobre as formas de contribuição dos movimentos sociais para a sua ampliação, as lutas pelo reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos, assim como levantar questões que condicionam as políticas de inclusão aos determinantes

econômicos.

Ciente da complexidade das discussões propostas nesta publicação, visamos agregar e divulgar para a comunidade acadêmica, profissionais da educação, representantes dos movimentos sociais e instituições interessadas no tema, algumas reflexões sobre as políticas públicas de educação implementadas no Brasil após a Constituição Federal de 1988 – Constituição Cidadã. Agradecemos a todos que contribuíram para esta publicação, principalmente aos autores que disponibilizaram artigos. Esperamos que este livro venha a ser um importante instrumento para os avanços na concretização das políticas de educação no Brasil contemporâneo.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE - MS	
Pabliane Lemes Macena Novais Cristiane Portela Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.9951904021	
CAPÍTULO 2	13
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS	
Kênia Guimarães Furquim Camargo Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida Márcia Campos Moraes Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.9951904022	
CAPÍTULO 3	24
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PESQUISAS STRICTO SENSU DO BRASIL	
Rayane de Jesus Santos Melo Milena Ross do Nascimento da Silva Mary Cidia Monteiro Sousa Costa	
DOI 10.22533/at.ed.9951904023	
CAPÍTULO 4	37
A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO “DR. CARDOSO DE ALMEIDA” – BOTUCATU-SP (1953-1975).	
Laiene Okimura Kadena Leonardo Marques Tezza Rosane Michelli de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.9951904024	
CAPÍTULO 5	49
ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Maria Letícia Cautela de Almeida Machado Paula da Silva Vidal Cid Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.9951904025	
CAPÍTULO 6	64
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO CEARÁ: HISTÓRIA, MEMÓRIA E FOTOGRAFIA	
Antonia de Abreu Sousa Elenilce Gomes de Oliveira Maria das Dores Viterbo Pereira Rhayane Hetley Santos de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.9951904026	
CAPÍTULO 7	74
A PRÁTICA DIDÁTICA E PEDAGÓGICA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	
Nadja Regina Sousa Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.9951904027	

CAPÍTULO 8	80
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E ENSINO RELIGIOSO: ESCOLARIZAÇÃO FEMININA NA ESCOLA NORMAL RURAL NOSSA SENHORA AUXILIADORA	
Fernanda Batista do Prado Nilce Vieira Campos Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.9951904028	
CAPÍTULO 9	92
FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E DILEMAS	
Daniela Fernandes Rodrigues Farbênia Kátia Santos de Moura	
DOI 10.22533/at.ed.9951904029	
CAPÍTULO 10	102
PROFESSORES INICIANTES E SUA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE - MS	
Pabliane Lemes Macena Novais Cristiane Portela Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.99519040210	
CAPÍTULO 11	115
A CRIAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO E O DESAFIO ÀS DEMANDAS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NO AMAZONAS	
Maria do Carmo Ferreira de Andrade Ana Cláudia Ribeiro de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.99519040211	
CAPÍTULO 12	126
TECNOLOGIA E PEDAGOGIA NO ENSINO A DISTÂNCIA DE ENGENHARIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE SUCESSO	
Manuel Gradim de Oliveira Gericota André Vaz da Silva Fidalgo Paulo Alexandre Duarte Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.99519040212	
CAPÍTULO 13	135
A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO APOIO PEDAGÓGICO AOS PROFESSORES	
Ricardo Rafaell da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.99519040213	
CAPÍTULO 14	140
TECNOLOGIA NA SALA DE AULA: CONHECENDO OS ENTRAVES	
Mônica Izilda da Silva Adriana Vaz Eféisio Emanuel Marianna Centeno Martins de Gouvêa	
DOI 10.22533/at.ed.99519040214	

CAPÍTULO 15 147

TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Priscilla Aparecida Santana Bittencourt
João Pedro Albino

DOI 10.22533/at.ed.99519040215

CAPÍTULO 16 152

O USO DE VIDEOAULAS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM QUÍMICA

Cezar Nonato Bezerra Candeias
Luis Henrique Pereira de Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.99519040216

CAPÍTULO 17 162

ADAPTAÇÕES NO USO DOS JOGOS DIDÁTICOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM TURMAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO MUNICIPAL DE FORTALEZA

Eliziete Nascimento de Menezes

DOI 10.22533/at.ed.99519040217

CAPÍTULO 18 169

ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO DIGITAL: UMA PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO SOCIAL

Valéria Pinto Freire
Daniel Bramo Nascimento de Carvalho
Luciano Matos Nobre

DOI 10.22533/at.ed.99519040218

CAPÍTULO 19 191

ABORDAGEM METODOLÓGICA DE CHARGES EM LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA

Ana Kécia da Silva Costa

DOI 10.22533/at.ed.99519040219

CAPÍTULO 20 197

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE UM ESTÁGIO EM PSICOPEDAGOGIA: AS DIFICULDADES DE SE TRABALHAR A EDUCAÇÃO SEXUAL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Gabriella Rossetti Ferreira
Paulo Rennes de Marçal Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.99519040220

CAPÍTULO 21 208

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO TÉCNICO: OLHARES, QUESTIONAMENTOS E CAMINHOS

Denise de Almeida Ostler
Eduardo Calsan

DOI 10.22533/at.ed.99519040221

CAPÍTULO 22 216

INTERDISCIPLINARIDADE E INTERPROFISSIONALIDADE NO MESTRADO PROFISSIONAL: CONCEITOS, PRÁTICAS E CAPACIDADES DESENVOLVIDAS SEGUNDO OS MESTRANDOS

Adilene Gonçalves Quaresma

Ari Silva Gobira

Eva Prado

DOI 10.22533/at.ed.99519040222

CAPÍTULO 23 230

LÍNGUA OU LÍNGUAS PORTUGUESAS? A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO NOS PAÍSES LUSÓFONOS

Alexandre António Timbane

Zacarias Alberto Sozinho Quiraque

DOI 10.22533/at.ed.99519040223

CAPÍTULO 24 251

O ENSINO DE QUÍMICA NO 9º ANO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA SOB A ÓTICA DISCENTE

Amílcar Célio França Pessoa

DOI 10.22533/at.ed.99519040224

CAPÍTULO 25 263

UMA VIVÊNCIA INTERDISCIPLINAR DA HISTÓRIA DO BRASIL ATRAVÉS DO RAP E DA POESIA.

Andrey Soares Pinto

Mariana Aragão de Macêdo

Jéssica Laine Ramos Tavares

DOI 10.22533/at.ed.99519040225

CAPÍTULO 26 268

EDUCAÇÃO EMANCIPADORA X EVASÃO ESCOLAR: entre o utopismo dialético e a distopia atual

Sandro José Costa Rebouças

Catarina Angélica Antunes da Silva

Bruno Chagas Carneiro

Gilson de Sousa Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.99519040226

CAPÍTULO 27 276

AÇÃO EDUCATIVA E REFORMADORA EM PORTUGAL: A PEDAGOGIA DE DOM FREI MANUEL DO CENÁCULO

Cássia Regina Dias Pereira

DOI 10.22533/at.ed.99519040227

CAPÍTULO 28 290

APRENDIZAGEM: COMO EDUCADORA E EDUCADOR SOCIAL, O QUE É FUNDAMENTAL SABER SOBRE O TEMA?

Juliana dos Santos Rocha

Marlise Silva Lemos

Tamires Pinto Alves

DOI 10.22533/at.ed.99519040228

CAPÍTULO 29 302

ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA UTILIZADOS EM CATALÃO, GOIÁS

Suelen Oliveira
Ana Flávia Vigário

DOI 10.22533/at.ed.99519040229

CAPÍTULO 30 314

REFLEXÕES SOBRE ÉTICA NAS PRÁTICAS ESCOLARES DO ENSINO BÁSICO CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA “PARA/COM” CRIANÇAS

Natalia Barboza Netto

DOI 10.22533/at.ed.99519040230

CAPÍTULO 31 325

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS POLITICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: 2013 - 2016

Maria Judivanda da Cunha
Bernardino Galdino de Senna
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Fábio Alexandre Araujo dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.99519040231

CAPÍTULO 32 333

GÊNERO TEXTUAL ORAL DA ESFERA RELIGIOSA: ESTUDO DA PREGAÇÃO

Angélica Prestes Rosas
Letícia Jovelina Storto
Solange Aparecida de Souza Monteiro
Paulo Rennes Marçal Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.99519040232

CAPÍTULO 33 342

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO PROJETO ESCOLA LABORATÓRIO: DIALÓGOS E APROPRIAÇÕES MEDIADOS PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Mayara Broxado Dias
Marise Marçalina de Castro Silva Rosa
Ilana Fernandes da Silva
Natalia Ribeiro Ferreira
Cláudia Andréia dos Santos Cardoso
Vandercléia de Jesus Sousa Martins
Dinair da Silva Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.99519040233

CAPÍTULO 34 349

EDUCAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA PARA O APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE

Herika Paiva Pontes
Luana de Sousa Oliveira
Rafaela Lima Nascimento
Maria Helena de Agrela Gonçalves Jardim
Geraldo Bezerra da Silva Júnior
Mirna Albuquerque Frota

DOI 10.22533/at.ed.99519040234

CAPÍTULO 35 357

ENSINO APRENDIZAGEM DE FUNÇÃO ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS

[Jefferson Dagmar Pessoa Brandão](#)

DOI 10.22533/at.ed.99519040235

CAPÍTULO 36 367

UM ESTUDO SOBRE O MATERIAL APOSTILADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: NA VISÃO DOS ALUNOS

[Sônia Aparecida Siquelli](#)

[Carlos Eduardo Negrão](#)

DOI 10.22533/at.ed.99519040236

CAPÍTULO 37 376

“EU TROPEÇO, MAS NÃO DESISTO”: CONDIÇÕES MATERIAIS E IMATERIAIS QUE JUSTIFICAM A PERMANÊNCIA DE PROFESSORES DE REDES PÚBLICAS E PRIVADAS NA PROFISSÃO

[Rodnei Pereira](#)

[Luciana Andréa Afonso Sigalla](#)

[Lisandra Marisa Príncipe](#)

DOI 10.22533/at.ed.99519040237

SOBRE A ORGANIZADORA..... 388

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

Paula da Silva Vidal Cid Lopes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

RESUMO: O número crescente de sujeitos que efetivamente não se apropriam da língua escrita coloca em questão a efetividade dos processos de alfabetização e letramento que têm sido utilizados nas escolas brasileiras, bem como a qualidade da formação de tais educadores. Em contexto de pesquisa em andamento intitulada “Cultura e currículo de formação de professores para o Letramento e a Alfabetização”, apresentam-se princípios norteadores para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados parciais refletem que a formação de agentes de alfabetização e de letramento precisa responder questões amplas que envolvem, por exemplo, a relação entre a cultura de origem dos alunos e a cultura escrita, mas também questões específicas que desvelem os processos de construção do conhecimento em sala de aula. Tal perspectiva

manifesta-se na solidificação da formação geral dos professores, mas qualifica a especificidade dos processos de alfabetização e de letramento como garantia para a elaboração de conceitos sobre o sistema alfabético de escrita. Os princípios norteadores sugeridos neste capítulo são motivados por abordagens pedagógicas de base histórico-cultural por se pautarem em práticas inclusivas e orientadas segundo o contexto de cada realidade escolar. Desta forma, conclui-se que os aspectos didáticos são incorporados à formação de professores como consequência da compreensão de que os conceitos envolvidos no sistema alfabético de escrita envolvem representações de mundo diferenciadas. Logo, fazem parte da formação de professores as estratégias curriculares interdisciplinares e inclusivas, voltadas para a diversidade dos modos de elaboração e produção de conceitos em alfabetização e letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Formação.

ABSTRACT: The increasing number of subjects who do not effectively own the written language puts into question the effectiveness of the beginning literacy and literacy processes that have been used in Brazilian schools, as well as the quality of the education of such educators. In the context of an ongoing research project

entitled “Culture and teacher training curriculum for Beginning Literacy and Literacy”, guiding principles are presented for the training of teachers for the initial years of Elementary Education. The partial results reflect that the training of beginning literacy and literacy agents needs to answer broad questions that involve, for example, the relation between students’ culture of origin and the written culture, but also specific issues that unfold the processes of knowledge construction in the classroom. This perspective manifests itself in the solidification of the general formation of teachers, but qualifies the specificity of beginning literacy and literacy processes as a guarantee for the elaboration of concepts about the alphabetical system of writing. The guiding principles suggested in this chapter are motivated by historical-cultural pedagogical approaches, as they are based on inclusive practices and oriented according to the context of each school reality. In this way, it is concluded that didactic aspects are incorporated into teacher training as a consequence of the understanding that the concepts involved in the alphabetic writing system involve different world representations. Therefore, interdisciplinary and inclusive curricular strategies are part of teacher education, focused on the diversity of the ways in which beginning literacy and literacy concepts are elaborated and produced.

KEYWORDS: Beginning Literacy; Literacy; Formation.

1 | INTRODUÇÃO

É de conhecimento público que indicadores oficiais sinalizam para altos índices de analfabetismo funcional no Brasil. O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que avalia se os alunos, ao término da Educação Básica, alcançaram habilidades fundamentais para a inserção social efetiva, revelou em sua versão realizada em 2015 (INEP, 2016) uma realidade preocupante: entre 70 países participantes, os brasileiros figuraram a 59ª posição na área de Leitura, 66º em Matemática e 63º em Ciências. O Indicador Nacional tem demonstrado resultados que vão ao encontro da realidade apontada pelo PISA. Na avaliação de 2018, o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), que quantifica as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos, apontou que somente 25% da população brasileira apresenta um nível intermediário de alfabetismo, isto é, consegue interpretar textos, estabelecendo relações entre suas partes, realizar sínteses e inferências (IPM, 2018). Tal indicador apontou ainda que apenas 12% dos brasileiros nesta faixa etária podem ser considerados proficientes, revelando domínio de competências que praticamente não mais impõem restrições para compreender e produzir textos em situações usuais (IPM, 2018).

Esta realidade pode ser verificada mais especificamente com os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que verifica a qualidade da alfabetização dos alunos brasileiros, matriculados em escolas públicas, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Tal exame, em sua versão 2016 (INEP, 2017), mostrou que apenas 66,15% dos alunos alcançaram os níveis adequado (57,87%) ou desejável

(8,28%) de escrita, escrevendo ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas e sendo capazes de atender à proposta de dar continuidade a uma narrativa, muito embora possam apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação. Quanto à leitura, tal indicador mostrou que apenas 45.27% dos alunos alcançaram os níveis adequado (32,28%) e desejável (12,99) de proficiência em leitura para este grau de escolaridade, sendo capazes não apenas de localizar informações explícitas em textos para essa faixa etária, como também realizar alguns tipos de inferências (INEP, 2017).

Ainda que seja possível apontar uma série de críticas quanto aos aspectos metodológicos desses instrumentos de geração de dados, tais indicadores mostram a necessidade de reflexão sobre o fato de que, a despeito de anos de escolaridade, os alunos brasileiros não têm alcançado êxito no desenvolvimento de conhecimentos básicos nas áreas de leitura, escrita e matemática, o que coloca em questão a efetividade dos processos educacionais de alfabetização e letramento que tem sido utilizados nas escolas brasileiras, bem como a qualidade da formação de tais educadores - considerando a responsabilidade do sistema educativo do país na produção do chamado *analfabetismo funcional*.

Nesse caminho, pesquisas que analisaram a formação de professores em nível nacional indicam que os cursos de Pedagogia, em que se formam os alfabetizadores, são, de modo geral, precários (CAPOVILA, 2005; DEMO, 2012). Soares (2010) assinala que tais cursos, na sua maioria, não têm privilegiado os conteúdos e as metodologias que fundamentam os processos de alfabetização e, assim, não têm formado professores com plena competência para alfabetizar. Capovilla (2005) complementa apontando que as práticas de alfabetização de crianças, jovens e adultos no Brasil e os currículos de formação de professores alfabetizadores não acompanharam a evolução científica e metodológica que vem ocorrendo nas últimas décadas em todo o mundo. Além disso, como sinaliza Machado (2013), os sistemas de formação de professores do país, bem como seus currículos, muitas vezes não trazem para a discussão e análise, em sala de aula, as Políticas Públicas de Educação voltadas para a Alfabetização e Letramento vigentes, na atualidade, em âmbito nacional.

Assim sendo, não há chance de profissionalização mínima, e, em parte, como consequência (embora se saiba que existe uma série de fatores implicados nesta questão), um número expressivo dos alunos oriundos de escolas brasileiras chega ao terceiro ano do Ensino Fundamental com níveis de alfabetismo e letramento insatisfatórios, contrariando o que prevê o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a).

Diante de tal realidade, o objetivo deste capítulo é apresentar alguns princípios norteadores para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental na área de Alfabetização e Letramento para crianças, jovens e adultos. Tais princípios sintetizam resultados parciais de um projeto, em andamento, do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no

qual as autoras se inserem, intitulado “Cultura e currículo de formação de professores para o Letramento e a Alfabetização”. Tal projeto foi apresentado durante o “II Congresso Brasileiro de Alfabetização: Políticas Públicas de Alfabetização”, realizado na Universidade de Pernambuco, de 12 a 14 de julho de 2015.

O projeto de pesquisa tem por pressuposto que o letramento é o processo formativo cuja função é promover a integração do sujeito às práticas sociais de construção de conhecimento, de expressão e de comunicação. Ainda no que concerne à definição do processo de letramento, consideram-se como domínios específicos, ainda que complementares: - a formação com vistas ao desenvolvimento de diferentes modalidades de leitura e experienciamento do mundo; - o desenvolvimento da produção de linguagens, em suas mais diferenciadas formas, desde as não verbais, as verbais (textos orais e escritos) e científicas propriamente ditas, como a matemática, e, finalmente, - a alfabetização, tomada como processo específico de identificação e apropriação do sistema da escrita da cultura científica, na forma do sistema alfabético, do sistema matemático e dos demais sistemas particulares de outros segmentos da cultura científica.

2 | PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A FORMAÇÃO DE AGENTES DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Teoricamente, o letramento é compreendido, neste estudo, como um domínio acadêmico interdisciplinar e intercultural (RIBEIRO, 2003), cujo desenvolvimento, no campo pedagógico, é matéria e esforço do coletivo dos licenciados que atuam na educação básica fundamental e média, incluindo-se a educação infantil, então arrolados na expressão agentes de Letramento.

Tendo como opção metodológica o desenvolvimento de pesquisas de base teórico-conceitual, a pesquisa em desenvolvimento incorpora como objeto de estudo o campo da formação de professores para o Letramento e a Alfabetização. A motivação para o resgate desse campo persiste no fato de que tal formação não os tem preparado satisfatoriamente a promover a superação dos problemas de letramento identificados entre os alunos da educação básica, especialmente entre os oriundos de segmentos sociais historicamente excluídos ou em situação de periferia em relação à cultura científica dominante.

Deste modo, a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental na área de Letramento e Alfabetização para crianças, jovens e adultos, que se defende neste capítulo, tem como princípio básico possibilitar ao futuro professor a construção de um conhecimento e de uma prática emancipatória que seja capaz de contribuir para o ideário da educação inclusiva - entendida como educação de qualidade que possibilite aprendizagem a todos os alunos e a efetivação de seus processos individuais de alfabetização e de letramento.

Para tanto, é necessário que a formação do professor alfabetizador promova, ao mesmo tempo: - a fundamentação teórica do professor; - a viabilização de modos de articulação dos conhecimentos teóricos com a prática pedagógica; - a ampliação das condições de letramento do próprio professor (MACHADO E SIGNOR, 2014). Para alcançar propósitos nesta perspectiva, a formação é dimensionada, conforme salienta Berberian e Calheta (2009), em torno de práticas de leitura, escrita e oralidade vivenciadas no contexto da formação, bem como de experiências no cotidiano escolar em todas as etapas dos processos de ensino e de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental. Esse contexto de formação precisa ser conduzido de tal modo que viabilize discussões teórico-práticas, de forma a problematizar as ações pedagógicas tradicionais e potencializar a escolha consistente do modo, das estratégias e dos recursos que o educador utilizará no contexto escolar com vistas a contribuir para a inserção e participação efetiva de seus alunos não apenas em práticas sociais mediadas pela escrita, leitura e oralidade, mas, de forma mais ampla, na própria cultura escrita.

A busca pela ampliação das condições de letramento do professor em sua formação não se justifica apenas no fato dessa possibilitar ao professor refletir, dar sentidos, enfim, se apropriar de textos acadêmicos. A esfera do trabalho docente requer competências de leitura e escrita específicas, cuja prioridade é redefinir ou orientar práticas pedagógicas. Pois conforme afirmam Berberian e Calheta (2009), as condições de letramento do professor determinam as formas pelas quais este media o processo de apropriação da escrita por parte de seus alunos. Além disso, como assegura Kramer (1998, p.20): “para tornar seus alunos e alunas leitores e pessoas que gostem/queiram escrever, os próprios professores precisam estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e a escrita como prática social e cultural”.

Quanto aos conteúdos a serem abordados na formação do professor alfabetizador, Senna (2010) assinala que, usualmente, as discussões acadêmicas sobre esse tema são orientadas a dois objetos: (a) aspectos metodológicos, relacionados à Didática, e (b) aspectos heurísticos, relacionados à conversão da abstração científica em algum conhecimento aplicado, que o professor possa utilizar para torná-la concreta, portanto acessível ao aluno. Contudo, o autor assinala que nem (a) nem (b) abrem-se a alguma discussão sobre as possibilidades de construção de conhecimentos fora dos parâmetros da cultura científica clássica, a partir de múltiplas bases e modos de pensar, o que, sem dúvida, constitui um terceiro ramo de estudos concernentes à formação do professor. Deste modo, a epistemologia das várias ciências assume um papel cêntrico no cenário da Educação, pois que uma educação inclusiva depende de novos modelos mentais com os quais se possam descrever e legitimar todos os mais distintos sujeitos cognocentes que vivem e exploram diariamente o espaço urbano pós-moderno.

Portanto, nos cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino

Fundamental na área de Letramento e Alfabetização não basta apenas que se coloque em pauta: (a) o “como ensinar” – caracterizando e analisando criticamente as noções de metodologia e métodos da alfabetização, problematizando as ações pedagógicas tradicionais, avaliando e produzindo projetos e recursos didático-pedagógicos destinados às práticas curriculares de linguagem -; é preciso, do mesmo modo, uma discussão sobre (b) “o que ensinar” – abordando aspectos linguísticos, discursivos e comunicativos da escrita e da fala, a fim de caracterizar os domínios e conteúdos vinculados ao campo curricular da linguagem; sendo necessário, além disso, entrar em debate a questão de (c) “quem é o sujeito que aprende e como aprende” – envolvendo aspectos sócio-histórico-culturais, psico-afetivos, cognitivos, psicomotores, entre outros. Pois conforme assinala Senna (2008):

Nesse “quem”, compreendam-se dois sujeitos: o sujeito social, que ainda é um desconhecido pela escola, e o sujeito cognoscente, pois não cremos que, após duas décadas de sociointeracionismo, se possa sustentar alguma ideia de universalidade no modo pelo qual as pessoas pensam. Como ser professor, se não se tem como compreender como o aluno pensa e age? (SENNA, 2008, p.203).

Para que o professor, agente da Alfabetização e do Letramento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possa compreender “quem é o aluno” - como ele pensa, age, atribui sentidos nas leituras e produz textos -, bem como também possa dar conta de “o que ensinar” e “como ensinar”, é preciso que conheça em profundidade, entre outros conteúdos:

- A natureza epistemológica dos sujeitos sociais contemporâneos. Tal natureza envolve as condições de produção cognitiva de conhecimentos em contextos sociais ampliados, nos quais diferentes eixos culturais provocam tamanha multiplicidade de experiências de aprendizagem e legitimam inúmeros modos de construção de conhecimentos;
- As diferentes concepções de linguagem e de língua que fundamentam as diversas práticas pedagógicas;
- As relações entre linguagem, sociedade e educação;
- As singularidades da estrutura e das condições de produção, tanto mentais como sociais, da fala e da escrita, a partir das quais se definem essas línguas como sistemas distintos, mas inter-relacionados;
- Os processos de construção e apropriação da fala e da escrita, regidos não por fatores universais vinculados à biologia humana, mas pela pluralidade sócio-histórica e cultural que constitui os sujeitos escolares;
- As noções de texto, discurso e gênero como determinantes dos processos de leitura, escrita e oralidade, assim como os elementos responsáveis por suas motivações, sentidos e condições de adequação;
- Os diferentes paradigmas de alfabetização, seus aportes teóricos e metodológicos;
- A natureza e as especificidades dos processos educacionais de Alfabetização e Letramento, bem como os componentes curriculares que os com-

põem, entendendo-os como complementares e interdependentes.

Desse modo, embora se defenda que o trabalho com a escrita na escola deva estar pautado nos textos – como ponto de partida, como opção didática e como objetivo na formação de leitores e escritores -, uma vez que se reconhece que os sistemas da fala e da escrita se estruturam na interação, no uso e para o uso - sempre contextualizado – entende-se, também, que a apropriação da escrita envolve aprendizados muito específicos do sistema alfabético e de suas inter-relações com o sistema da língua oral. Tal entendimento implica a necessidade de o professor abordar com seus alunos, logo de início: o que é a escrita e a fala; suas propriedades gramaticais e representacionais; as condições de produção e os usos possíveis dessas línguas; a convencionalidade e arbitrariedade da escrita padrão; as relações variáveis entre a unidade de materialização da fala e da escrita. Para que o professor possa abordar tais especificidades é preciso que ele próprio domine esse conhecimento.

Refletir sobre os componentes curriculares que constituam a formação de professores agentes de Alfabetização e do Letramento, implica o entendimento de que é necessário que o professor compreenda e considere os interesses dos alunos e preocupe-se, não só com os conhecimentos que irá selecionar e sugerir para a alfabetização, mas, também, com a metodologia que os apresentará. Essa relação entre conteúdo e forma precisa ser colocada em questão nas propostas de formação de professores. Spala, Machado e Lopes (2018) sinalizam que o problema fundamental, de natureza essencialmente ideológica, é o fato de que quem escolhe e seleciona os conteúdos a serem ensinados precisa definir, também, a favor de que, e de quem, está a forma que se escolhe para ensinar e apresentar conteúdos. Pois,

Reconhecidamente, toda escolha metodológica articula uma posição política e revela teorias de compreensão e leitura das várias realidades. Logo, traduz as escolhas, os valores e as histórias dos professores, ou seja, expressam e revelam a sua formação (SPALA; MACHADO e LOPES, 2018, p. 297).

Contudo, segundo as autoras, é possível caminhar para superar uma concepção dicotômica que insiste em separar conteúdo e forma. Nesta perspectiva, a forma diz respeito às metodologias e estratégias didático-pedagógicas, e o conteúdo está relacionado aos conhecimentos e temas selecionados para serem ensinados. Ou seja, se os conteúdos selecionados para alfabetizar precisam ser motivados pela real necessidade dos alunos, a forma de ensiná-los precisa acompanhar e garantir vivências compatíveis com seus contextos de usos e funções sociais. Essa experiência pode e deveria ser viabilizada aos professores nos seus diversos momentos de formação.

No entanto, de acordo com Senna (2012), ainda é pouco clara nos cursos de formação inicial de professores, assim como nos cursos de formação continuada, qual a natureza curricular de um espaço destinado aos agentes de Letramento em cada segmento da Educação Básica, incluindo-se a Educação Infantil, a Educação Fundamental e o Ensino Médio. Senna (2012) salienta que, nos cursos de graduação em Letras, por exemplo, nada se trata sobre o processo de construção da escrita

alfabética, de modo que o professor licenciado em língua portuguesa em muito pouco pode contribuir para a superação de estados de analfabetismo ou analfabetismo funcional grave entre seus alunos. O autor afirma ainda que já os licenciados em Pedagogia, com habilitação ao magistério dos anos iniciais da Educação Fundamental ou à Educação Infantil, muitas vezes não conseguem desenvolver um conhecimento consistente sobre os processos de alfabetização inicial, a formação de leitores e produtores de textos, bem como, sobre a natureza gramatical subjacente aos sistemas da fala e da escrita.

Embora no início dos anos 2000, tenha sido desencadeado um processo de reforma curricular nas instituições de formação de professores para que se adequassem às novas Diretrizes Curriculares Nacionais - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) -, as questões que envolveram as discussões em torno da possibilidade de formar um novo perfil do professorado se limitaram a aspectos como: a adequação entre teoria e prática, a quantidade de horas de estágio, o tempo mínimo de titulação; passando ao largo a discussão essencial quanto ao saber que, objetivamente, o professor precisaria ter para se tornar um agente da Alfabetização e do Letramento (SENNA, 2008).

Capovilla (2005) também sinaliza tal problemática. Segundo o autor, as orientações nacionais para a formação de professores baseiam-se em pressupostos de caráter muito geral, quase sempre voltadas para aspectos formais, como a carga horária ou a distribuição de disciplinas entre várias áreas, etc.

Não há orientações concretas e específicas sobre as competências que o professor deve dominar para poder exercer sua função. No entanto, apesar das orientações serem muito gerais, a prática das instituições de formação de professores tende a ser uniforme, no sentido de a proporção da carga horária destinada ao ensino da língua, literatura, literatura infantil e alfabetização ser muito reduzida em relação ao total. Além disso, no caso da alfabetização, os conteúdos ensinados baseiam-se fundamentalmente em teorias, [...], sem qualquer acesso dos alunos e dos professores a informações atualizadas sobre o tema (CAPOVILLA, 2005, p.135).

Nesse sentido, as universidades pouco têm contribuído para a consolidação dos conhecimentos de base à formação do professor (GATTI, 1997). A definição de componentes curriculares necessários à formação do alfabetizador não significa um retrocesso aos moldes de uma formação tecnicista pois, conforme salienta Senna (2008), compreender que uma formação estritamente técnica é prejudicial ao professor, não significa compreender o magistério como uma função isolada de um conjunto de conhecimentos para que se venha a cumprir a termo o ensino. Tais conhecimentos representam algum tipo de domínio privilegiado para o desenvolvimento de uma pedagogia coerente com o ensino capaz de qualificar o sujeito no/para o mundo contemporâneo. Além disso, segundo Fagundes (2011), esses domínios são absolutamente necessários para que o professor seja capaz de ir ao encontro do sujeito real e cumpra com a sua função, que é a de ensinar.

Para a Educação, incluindo as demais ciências a ela aplicadas, caberia, portanto, o estudo do modelo de ensino que permitiria à educação formal planejar e mediar, com

bases sustentadas, a formação dos alunos em todos os níveis de ensino. Não se trata de resgatar o simplório e limitado universo do tecnicismo, mas de reinventar o ensino, resgatando o lugar do professor na escola e na sociedade. Pois, como afirma Senna (2008):

O professor tende a persistir na crença de que sua missão social consiste no ensino de conteúdos programáticos, uma crença das mais frágeis na sociedade contemporânea, dada a fartura de fontes de saber não ligadas à escola, como a TV e a internet. [...] Os objetivos da educação formal situam-se para além dos conteúdos, na ordem de coisas que instaura as condições necessárias para se ter acesso ao saber e dele dispor de maneira satisfatória. Desse modo, o saber cede lugar ao conhecer, não como estado, porém como potencialidade humana, uma faculdade que proporciona ao homem tornar-se leitor do mundo (SENNA, 2008, p. 203-4).

Desta forma, é coerente que o professor não limite seu trabalho simplesmente ao ensino de conteúdos programáticos, mas a formação de um leitor do mundo, um leitor que investiga, analisa, constrói hipóteses, avalia e transforma. Segundo Senna (2008), um leitor que busca e elabora ferramentas materiais, sociais e intelectuais, e se projeta para o futuro, em busca de sua autonomia e emancipação.

Para tanto, a formação dos professores é revisitada nos estudos da Alfabetização e do Letramento, mas agora como dimensão que os levem a construir o conceito de aula. Um conceito que a tome como instância mediadora na formação de leitores do mundo. No entanto, para formar leitores de fato, o professor precisa conhecer seus alunos, o que remete a um dos princípios primordiais da formação do professor que é a necessidade de se formar um professor pesquisador. Segundo Fagundes (2011), este professor é aquele que procura enxergar seu aluno - seu modo de ser, seu conhecimento e sua forma de aprendizagem - e, a partir disso, elabora formas de atuações para e com ele, com vistas a desenvolver processos de ensino e de aprendizagem coerentes com as demandas que se lhe impõem.

Trata-se de “compreender a pesquisa para além da produção de conhecimento científico, mas, como processo que deve estar implicado num compromisso ético e social para o entendimento de um mundo complexo e permeado por sujeitos plurais” (FAGUNDES, 2011, p. 147).

Entendida desta maneira, “a pesquisa é um elemento essencial na formação do professor” (ANDRÉ, 2005, p.55). Como define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em seu artigo 5º, no parágrafo único: “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002, p.3).

É imperativo, portanto, formar um professor reflexivo: que pensa, reflete sobre a própria prática e elabora estratégias motivadas por essa prática, que assume a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise. Trata-se da formação de “um professor que pesquisa e um pesquisador que ensina” (GARCIA,

2015, p.17).

A autora sinaliza que quando o professor se torna pesquisador se rompem as barreiras entre quem faz pesquisa e quem aplica pesquisa, de modo que o professor aprende a:

Ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas (GARCIA, 2015, p.17).

Portanto, tornar-se professor pesquisador significa mudar as lentes com que olhará os seus alunos, de modo que, melhor compreendendo-os, poderá contribuir efetivamente para seus processos de aprendizagem.

Trata-se de pensar uma formação que possibilite ao professor apreender que as ações pedagógicas precisam ser planejadas conforme a realidade da sala de aula, considerando-se: quem são seus alunos, seus modos de ser e aprender, suas realidades sociais e culturais, seus conhecimentos e suas vivências.

Portanto, a formação do professor pesquisador busca, exatamente, sensibilizá-lo para a importância de se considerar essa realidade do aluno para o planejamento: dos objetivos e das metas a serem alcançadas; dos meios para a sistematização de aprendizagens e práticas de ensino; dos instrumentos de avaliação desses processos de aprendizagens e de novas estratégias para a solução de problemas detectados; bem como da avaliação e (re)elaboração de propostas pedagógicas.

Estudos como os de Rodrigues e Oliveira (2013), sinalizam que a relação entre as identidades e o trabalho pedagógico organizado em forma de currículo representa um importante fator para a construção de práticas mais coerentes aos contextos sociais e históricos em que se vive. Lopes (2008), Macedo (2006) e Mello e Frangella (2009) também ratificam que as questões curriculares podem ser ajustadas aos aspectos culturais dos grupos de trabalho nas escolas. Remar contra isto representa fechar os olhos para a inerente diversidade cultural dos seres humanos.

Considerar tal diversidade aponta para outro princípio fundamental da formação do professor agente de Alfabetização e de Letramento, trata-se da dimensão autoral do trabalho docente. Tal dimensão se refere ao entendimento de que o professor possui uma função que não é a de quem executa atos mecânicos, mas sim de alguém que reflete, elabora, seleciona, tornando-se autor de suas práticas.

Freire (1996) registra a educação como um ato de intervenção no mundo e afirma ser este fator algo central quando se pensa em ensino. Segundo o autor, esta intervenção no mundo está relacionada ao direito de “ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade” (FREIRE, 1996, p.112).

A autonomia pedagógica sonhada, portanto, há mais de vinte anos, representa a consciência de que o que se produz em sala de aula é intencional e relaciona-se

diretamente às práticas reflexivas dos professores sobre o seu próprio trabalho, sobre a organização curricular e sobre a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 64) que permitirá avaliar o próprio trabalho.

Assim, a dimensão autoral do trabalho docente envolve as escolhas relacionadas tanto aos conhecimentos selecionados e sugeridos quanto às metodologias que os apresentam. Deste modo, a autoria do professor é premissa: na eleição dos pontos de apoio para as atividades, dos projetos temáticos ou textos motivadores; no planejamento das propostas pedagógicas; na organização da rotina, dos materiais e dos grupos de trabalho; nas mediações entre os modos de elaborar os conhecimentos dos alunos e os modos convencionais; na elaboração ou seleção do material didático, dos conteúdos e das formas de fazê-los circular.

Enfim, tanto a dimensão pesquisadora quanto a dimensão autoral da formação do professor correspondem aos contornos próprios de leitura de mundo e ao exercício criativo constante de trabalhar para o imprevisível. Contudo, conforme sinaliza Lopes (2014), faz-se necessário ponderar que:

Não se formam professores apenas nas universidades, mas também no dia-a-dia do magistério e nos mais diferentes espaços em que as pessoas se fazem mais ou menos tolerantes, mais ou menos dialógicas, mais ou menos sensíveis às características individuais de seus estudantes (LOPES, 2014, p. 52).

Segundo a autora, é todo esse conjunto que aproxima ou distancia os professores de cada tipo de metodologia para a alfabetização e letramento. Portanto, uma escolha pedagógica está mais relacionada a princípios do que a metodologias.

Neste ponto, cabe lembrar que a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental na área de Alfabetização e Letramento não se limita à sua formação inicial, mas ocorre num *continuum* de sua atuação em sala de aula. Neste aspecto alguns avanços já foram alcançados, por exemplo, com o Programa Pró-Letramento (BRASIL, 2012b) e com o programa de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2012c). Tratam-se de programas de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental.

O material do PNAIC sugere os princípios gerais da formação continuada, a saber: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; a colaboração (BRASIL, 2012c, p. 13-18). Esses princípios evidenciam uma concepção de formação na qual o professor é visto como sujeito ativo, que irá interagir com ferramentas conceituais e práticas de sala de aula, num movimento de alternância teoria e prática.

Para o MEC (BRASIL, 2012b), a formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido no início da formação se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender a mobilidade,

a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções. O MEC (BRASIL, 2012b) sinaliza ainda que, para tanto, é preciso considerar o professor como o sujeito da ação, valorizar suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilitar-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assume-se neste capítulo uma postura rigorosa no que diz respeito à defesa de uma formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental na área de Alfabetização e Letramento para crianças, jovens e adultos que viabilize práticas inclusivas de interação com o conhecimento e contextos sempre novos de atuação. Tal formação envolve, portanto, disponibilidade para planejamentos didáticos diversificados e adequados contextualmente.

Nesse contexto, os aspectos didáticos são incorporados à formação dos professores como parte das estratégias curriculares, apontando para a promoção do diálogo entre as mais distintas culturas que se entrecruzam nas escolas e nas rotinas pedagógicas destinadas ao desenvolvimento dos processos sistematizados de alfabetização e letramento. Pressupõe-se, conseqüentemente, que a abordagem dos aspectos didáticos seja ancorada em princípios inclusivos e orientados segundo representações de escolas existentes em uma realidade social. O diálogo constante entre teoria, investigação e realidade social aponta para um ideário de formação fortemente associado ao conceito de interdisciplinariedade de conhecimentos, articulada com projetos de longa duração e de formação integral. Tal modelo curricular pode contribuir para a formação de professores que se compreendem em constante processo de investigação e atualização, inserido em um exercício cotidiano do magistério.

As principais perguntas a nortear os professores pesquisadores acerca da formação de leitores e escritores envolvem eixos como: De que maneira se inclui a cultura de origem dos alunos no planejamento? Que conhecimentos escolares seriam necessários (e que outros seriam desnecessários) em certa etapa escolar? Que estratégias poderiam ser utilizadas para garantir a atenção diversificada dos alunos segundo suas individualidades? Como aproveitar a rotina escolar em favor do desenvolvimento de múltiplos processos de letramento? Como vincular os pontos de interesse particular dos alunos aos conceitos formais da escola? Que textos provenientes do mundo real podem sustentar os processos de alfabetização e de letramento que desafiem aos alunos a pensar sobre o sistema de escrita, os sistemas de valores da leitura e os sistemas de representação de mundo?

Assim, conclui-se que a formação inicial e continuada de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental na área de Letramento e Alfabetização para crianças, jovens e adultos deve se dar de forma integral, a partir de um currículo que possibilite

uma sólida formação geral, mas que dê conta das especificidades desses processos, em uma visão interdisciplinar. Desta forma, alia-se “aquilo que é necessário saber para fazer, com o que é necessário saber para analisar, refletir e criticar para transformar” (GATTI, 1997, p.40). Tal formação deve ser instituída como prioridade para os gestores públicos se, de fato, o Brasil pretende vislumbrar uma chance de alcançarmos a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 26) de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M.E.D.A. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 2005, p.55-67.

BERBERIAN, A.P.; CALHETA, P.P. Fonoaudiologia e Educação: sobre Práticas voltadas à Formação de Professores. In: FERNANDES, F.D.M; MENDES, B.C.A.; NAVAS, A.L.P.G.P. (Org.) **Tratado de Fonoaudiologia**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Roca, 2009. p. 682-691.

BRASIL. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996, **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da União, Brasília, ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação, de graduação plena**. Brasília, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 22.03.2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria no 867, de 4 de julho de 2012, **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Brasília, 2012a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br>>. Acesso em 15.1.2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012b. Disponível em: <http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17085&Itemid=834>. Acesso em 27.1.2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa: Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em 19.9.2018.

CAPOVILLA, F.C. (Org.) **Os novos caminhos da alfabetização infantil**: Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. 2ª edição. São Paulo: Memnon, 2005.

DEMO, P. **O mais importante da educação importante**. São Paulo: Atlas, 2012.

FAGUNDES, T.B. **A Pesquisa Docente sobre o conceito de professor pesquisador na formação**

inicial de agentes de letramento. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R.L. A Formação da Professora Alfabetizadora. In: _____. (Org.). **A Formação da Professora Alfabetizadora.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015, p.13-43.

GATTI, B. **A Formação de Professores e Carreira: Problemas e movimentos de renovação.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

INEP. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Brasil no PISA 2015: Sumário Executivo.** Brasília-DF: 2016. Disponível em: file:///C:/Users/maria/OneDrive/Documents/Graduação/Processos%20de%20Alfabetização/Referências%20bibliográficas%20Alfa/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf Acesso em: 16.9.2018.

INEP. Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Avaliação Nacional da Alfabetização** – Edição 2016. Brasília-DF: Out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file> Acesso em: 16.9.2018.

IPM. Instituto Paulo Montenegro. **INAF BRASIL 2018.** Resultados Preliminares. Brasília – DF: Ago. 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-ResultadosPreliminares_v08Ago2018.pdf Acesso em: 16.9.2018.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, n.7, jan/fev/mar/abr de 1998.

LOPES, A.R.C. **Políticas de Integração Curricular.** Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2008.

LOPES, P.S.V.C. João Köpke e Antonio Silva Jardim: O Ensino da Leitura para a Ordem e o Progresso. **Revista Teias: Linguagens, Formação de Leitores e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 38, p. 47-56, 2014.

MACEDO, E. **Currículo: Política, Cultura e Poder.** Currículo sem Fronteiras, vol. 6, nº 2. Dez. 2006.

MACHADO, M.L.C.A. Fonoaudiologia Educacional: O lugar da Alfabetização na Formação do Educador. In: 21º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2013, Porto de Galinhas. **ANAIS...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2013.

MACHADO, M.L.C.A.; SIGNOR, R.C.F. Os Transtornos Funcionais Específicos e a Educação Inclusiva. In: MARCHESAN, I. Q.; SILVA, H. J.; TOMÉ, M.C. (Orgs). **Tratado das Especialidades em Fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 2014, p. 506-515.

MELLO, J.C.D.; FRANGELLA, R.C.P. Conhecimentos didático-pedagógicos como horizonte de formação – análise de uma política curricular na formação de professores do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p. 113-132, Jul/Dez 2009.

RIBEIRO, V.M. El concepto de Letramento y sus implicaciones pedagógicas. **Decisio**, v.1, n.6, p. 10 -13, 2003.

RODRIGUES E.J.; OLIVEIRA, O.V. Currículo e Identidade: (Re) significações no campo curricular. **Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p. 383-395, Setembro a Dezembro de 2013.

SENNA, L.A.G. Formação docente e Educação Inclusiva. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.133, p.195-219, jan/abr., 2008. Disponível em: <<http://www.senna.pro.br>>. Acesso em: 02.12.2014.

SENN, L.A.G. Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias de escrita. In: **IX Colóquio sobre questões curriculares**, Porto, 2010. Atas do ... Porto: Universidade do Porto, 2010, p. 3587-98. Disponível em: <<http://www.senna.pro.br>>. Acesso em: 02.12.2014.

SENN, L.A.G. O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada. In: **Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea**, 3. Campina Grande, 2012. Anais do ... Campina Grande: UFCG, 2012. Disponível em: <<http://www.senna.pro.br>>. Acesso em: 02.12.2014.

SPALA, F.T.; MACHADO, M.L.C.A.; LOPES, P.S.V.C. Relações entre componentes curriculares e modos autorais de ensinar na alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**, 13(27), p.292-310, maio/ago.2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v.13i27.15540> Acesso em: 18.9.2018.

SOARES, M. Por uma alfabetização até os oito anos de idade. In: **De olho nas Metas 2010 – Meta 2**. 2010. p.35-38. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/artigo_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 22.7.2014.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-099-5

