



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)
MESTRADO PROFISSIONAL**

LILIA JUREMA MONTEIRO MASSON

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA E PELA ESCOLA:
UMA PROPOSTA PARTINDO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA**

**Jaguarão
2017**

LILIA JUREMA MONTEIRO MASSON

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA E PELA ESCOLA:
UMA PROPOSTA PARTINDO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia dos Santos Moura

**Jaguarão
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M419f Masson, Lilia Jurema Monteiro
Formação Continuada na e pela escola: uma proposta partindo
do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. / Lilia
Jurema Monteiro Masson.
168 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2017.
"Orientação: Patrícia dos Santos Moura".

1. Formação Continuada. 2. Escola. 3. Anos Iniciais. 4.
PNAIC. I. Título.

LILIA JUREMA MONTEIRO MASSON

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA E PELA ESCOLA:
UMA PROPOSTA PARTINDO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA**

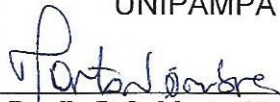
Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado e aprovado em: 30/08/2017

Banca examinadora:



Prof^ª. Dr^ª. Patrícia dos Santos Moura
Orientadora
UNIPAMPA



Prof^ª. Dr^ª. Marta Nörnberg
UFPeI



Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina da Silva Rodrigues
UNIPAMPA



Prof^ª. Dr^ª. Juliana Brandão Machado
UNIPAMPA

Dedico este trabalho às professoras que acreditam na formação continuada como um dos meios de aprender sempre e melhorar a ação docente, em especial às alfabetizadoras do município de Bagé-RS.

AGRADECIMENTO

Por acreditar que ao fazermos nossas escolhas, Alguém prepara o ambiente, as possibilidades de encontros e afinidades, inicio agradecendo a Ele pelas oportunidades que me encaminharam a chegar onde estou e ser quem eu sou, inclusive pelas situações que poderiam ser consideradas como obstáculos ou perdas...

Obrigada Deus por todas as inspirações e possibilidades vindas a mim através de tantas pessoas.

Então, foi assim, quando ouvi a sugestão: “tu deverias fazer um mestrado, Lilia”, imaginei estar ouvindo um absurdo e, na verdade, foi a primeira sugestão que chegou através da amiga e parceira de trabalho.

Obrigada Janise Collares, na época Secretária Municipal de Educação e parceira de um trabalho, que me proporcionou muito aprendizado e orgulho.

Após um tempo dessa primeira conversa, foi através de outra amiga que considero como filha, de quem ouvi num momento em que eu mesma estava acreditando pouco nas minhas possibilidades: “Lilia, abriu edital para o Mestrado, vais te inscrever...” E, além dessa imposição, fez muito mais: monitorou o tempo todo até que eu enviasse a documentação para seleção e acompanhou cada momento, na expectativa dos resultados em cada etapa.

Obrigada Taiana Loguercio, se concluo o Relatório Reflexivo da intervenção devo muito aos momentos que me ouviste e falaste, estimulando-me a continuar.

Como disse inicialmente, acredito que tudo foi preparado para esses momentos, como quando estamos organizando um evento e esperando pelos convidados. As parcerias para o grande encontro, com duração prevista para dois anos: a turma de 2015. Como todas as turmas, essa tinha suas peculiaridades e cada um na sua forma: metódica, alegre, descansada, preocupada, ansiosa, apressada, lenta, feliz, triste, com piadas, com lágrimas, com gritos, com falas mansas, mais agressivas, mais carinhosas, mais fortes ou muito frágeis, fizeram a grande diferença na turma e por isso tínhamos que estar juntos pelo tempo possível e na intensidade e sabedoria de Quem planejou e tudo permitiu.

Obrigada colegas de Jaguarão, Pelotas, Porto Alegre, Arroio Grande, São Lourenço do Sul, Santa Vitória do Palmar, Dom Pedrito, Alegrete e Bagé, em

especial à companheira de viagem, cúmplice das decisões, parceira nos trabalhos, nas comilanças, de muitos risos, conversa boa e que muitas pessoas pensavam que já nos conhecíamos antes, mas ela representa muito do que expressei ao dizer que Deus preparou tudo e esse encontro foi daqueles que pareceram ser há muito tempo.

Obrigada Daniela Dohs querida, pelos momentos que partilhamos com alegria e amizade os desafios do mestrado, as aventuras do trajeto de Bagé até Jaguarão, pelo Uruguai e nossos tantos combinados.

Ao chegar ao novo ambiente, cheios de dúvidas, receios, expectativas, nós encontramos os professores e funcionários da Universidade, que nos acolheram e com quem aprendemos muito mais do que os componentes curriculares propostos, pois cada um, à sua maneira, ensinou como aprender a viver.

Obrigada e meu respeito aos nossos professores e aos funcionários da Universidade. Nunca serei a mesma pessoa que um dia entrou pela primeira vez no Campus, graças à contribuição de todos vocês, queridos professores, sou melhor hoje.

Nesse encontro, uma em especial fez toda a diferença, com sua trajetória profissional, deu significado à minha busca e com sua maneira dedicada, comprometida, competente e firme fez com que nossos momentos de orientação fossem além do projeto da intervenção ou do relatório, foi orientação para a vida.

Obrigada Patrícia Moura, pelos estudos, pelas exigências, pela amizade, esperando a Maria Rosa ou com ela no colo, tu foste sempre a orientadora com quem aprendi e fez parte das construções que fiz e do que farei a partir daqui, pois teus vestígios já estão em mim.

Começaram as aulas, os trabalhos, o estudo, as escritas e o tempo disponível foi ficando pouco. Os amigos e familiares ligavam para um chimarrão¹ ou passeio e ouviam: "hoje não posso, tenho trabalho do mestrado". Pacientemente, esperaram o momento acessível para visita, comemoração ou conversa.

¹ É uma bebida característica da cultura do sul da América do Sul, um hábito legado pelas culturas indígenas, feita com erva-mate moída, servida numa cuia para degustação através de uma bomba. Na roda de chimarrão, amigos conversam, enquanto degustam a bebida morna a quente, servida para um de cada vez.

Amigos, colegas de trabalho e familiares de perto ou de longe, eu agradeço por esperarem as respostas por dias nas redes sociais, pela tolerância, ou ainda pelo auxílio, que naqueles momentos serviram de incentivo e fortaleza.

Obrigada Carlinha, Aninha, Tati, Márcia, Thaysa, Jair, Tânia, César, Lourdes, Adriana e tantos outros, pelas muitas vezes que ouviram “não posso” e mesmo assim insistiram e não desistiram de mim.

No percurso para a intervenção, chegou o momento de qualificar o projeto e com ele a oportunidade ímpar para aprendizagem. As críticas e sugestões recebidas me fizeram rever ou reafirmar algumas concepções e trajetórias do caminho a percorrer.

Obrigada às professoras Ana Cristina Rodrigues, Juliana Machado e Marta Nörnberg pelas escritas e falas ao me orientar. Suas instruções se fizeram presentes nos passos seguintes e espero ter sido capaz de aproveitar as melhores sugestões.

Chegando a hora da intervenção, a concretização do tema se referia ao grupo que muito me inspirou para ações produtivas: a Turma Vermelha do PNAIC, que me conduziu à escola onde realizei a intervenção.

Obrigada a todas as professoras alfabetizadoras dessa turma tão significativa para mim, bem como às demais alfabetizadoras da rede municipal de Bagé e às colegas orientadoras de estudos e coordenadora do PNAIC: Adriana Bastos, Adriana Rorato, Albéres, Ana Carolina, Carlinha, Cáren, Ingrid, Ivana, Janine, Lenise, Rosane, Rosângela, Taiana e Tati.

Obrigada a toda equipe da escola que tão bem me acolheu e ao apoio da Secretaria de Educação que confiou na minha proposta.

Entretanto, acredito também que me constitui no que hoje sou porque em cada obstáculo, tive por quem superar e me tornei a mulher, a profissional, a esposa, a mãe, a avó, a sogra de hoje que sempre se renova para novos dias porque tenho minha família. Além disso, o apoio, a companhia nas viagens, o grande incentivo só me fazem ser realizada com vocês.

Obrigada ao Marcelo, meu esposo, companheiro, parceiro das minhas ousadias. À Marcela, filha querida que entendeu e superou minhas ausências. Aos filhos e noras, respectivamente, Lucas e Júlia, Otávio e Adrielle, Ivan e Josiane. E aos meus amados netinhos Gabriel, Miguel e Pietro. Vocês todos formam a minha família, dão sentido à minha vida e é por vocês que em muitas vezes, ao pensar em

desistir, me ergui, levantei a cabeça e segui em frente, com fé, buscando forças para a profissão, para o estudo, para a vida...

Iniciei os agradecimentos mencionando Deus e com Ele desejo encerrar porque acredito que gratidão é cíclica, quanto mais se agradece, mais se recebe, então: pela vida, pela família, pelos amigos, pelos encontros e desencontros, pelas conquistas e perdas, sou sempre muito grata. E por encerrar esta etapa da minha vida, obrigada a todos os cúmplices. Obrigada Deus.

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

António Nóvoa (2009, p. 44)

RESUMO

Este Relatório Crítico-Reflexivo é o resultado da pesquisa que teve como objetivo promover a efetivação da prática da formação continuada na e pela escola. Emergiu das inquietações provocadas a partir da minha atuação como formadora docente, na condição de orientadora de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo em vista que a referida formação gerou práticas de reflexão sobre a ação pedagógica entre professores envolvidos, bem como a revisão dos conceitos e significados da área da alfabetização. Entretanto esta formação não contemplava os professores de quarto e quinto anos do ensino fundamental, como também os gestores das instituições escolares, no início de sua implantação. A pesquisa foi inspirada na concepção de Nóvoa (2009) sobre formação continuada e partiu dos princípios formativos e pedagógicos do PNAIC. A metodologia utilizada foi a intervenção pedagógica, realizada com as professoras de pré-escola, anos iniciais e gestoras de uma instituição escolar da rede municipal de Bagé-RS, através de Rodas de Formação, dentro do seu ambiente de trabalho, que oportunizaram aos sujeitos da pesquisa a partilha de saberes e a reflexão, utilizando as narrativas e escritas das professoras, dentre elas o Caderno de Metacognição. Com base na realização das análises do que foi escrito pelas professoras e observado, usando como auxílio as gravações em vídeo, eu pude perceber que as professoras, quando tiveram espaço e foram provocadas, expuseram os trabalhos realizados na sala de aula com os alunos durante as Rodas, demonstraram interesse para a compreensão dos conceitos abordados nos encontros, anunciaram que incorporaram à sua prática alguns princípios trabalhados, participaram das propostas e manifestaram a possibilidade da continuidade das formações organizadas pela própria escola.

Palavras-Chave: Formação continuada. Anos iniciais. Escola. PNAIC.

RESUMEN

Este Informe Crítico-Reflexivo es el resultado de la investigación que tuvo como objetivo promover la efectividad de la práctica de la formación continuada en la escuela. Surgió de las inquietudes provocadas a partir de mi actuación como formadora docente, en la condición de orientadora de estudio del Pacto Nacional da Idade Certa (PNAIC), teniendo en vista que dicha formación generó prácticas de reflexión sobre la acción pedagógica entre profesores involucrados, así como la ventilación de los conceptos y significados del área de la alfabetización. Sin embargo esta formación no contemplaba a los profesores de cuarto y quinto años de la enseñanza fundamental, así como a los gestores de las instituciones escolares, al inicio de su implantación. La investigación fue inspirada en la concepción de Nóvoa (2009) sobre formación continuada y partió de los principios formativos y pedagógicos del PNAIC. La metodología utilizada fue la intervención pedagógica, realizada con las profesoras de preescolar, años iniciales y gestoras de una institución escolar de la red municipal de Bagé-RS, a través de Ruedas de Formación, dentro de su ambiente de trabajo, que oportunizaron a los sujetos de la investigación el compartir de saberes y la reflexión, utilizando las narrativas y escrituras de las profesoras, entre ellas el Cuaderno de Metacognición. Con base en la realización de los análisis de lo que fue escrito por las profesoras y observado, usando como ayuda las grabaciones en video, pude percibir que las profesoras, cuando tuvieron espacio y fueron provocadas, expusieron los trabajos realizados en el aula con los alumnos durante las visitas. Las ruedas, demostraron interés para la comprensión de los conceptos abordados en los encuentros, anunciaron que incorporaron a su práctica algunos principios trabajados, participaron de las propuestas y manifestaron la posibilidad de la continuidad de las formaciones organizadas por la propia escuela.

Palabras clave: Formación continuada. Años iniciales. Escuela. PNAIC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cadernos do PNAIC no ano de 2013	34
Figura 2 – Cadernos do PNAIC no ano 2014	35
Figura 3 – Cadernos do PNAIC estudados a partir de 2015	36
Figura 4 – Quadro Áreas do Conhecimento e Eixos Estruturantes dos direitos de aprendizagem	39
Figura 5 – Quadro de sistematização do questionário 1	45
Figura 6 – Quadro de respostas 3 a 5 do questionário 2, definição dos temas ..	54
Figura 7 – Capas dos cadernos de metacognição	59
Figura 8 – Termo de abertura do Caderno de Metacognição	60
Figura 9 – Formulário de avaliação 1ª Roda de Formação	62
Figura 10 – Formulário de avaliação da 2ª Roda de Formação	66
Figura 11 – Proposta de trabalho em grupo da 3ª Roda de Formação	68
Figura 12 – Formulário para análise dos textos de diferentes gêneros textuais .	69
Figura 13 – Formulário de avaliação da 3ª Roda de Formação	71
Figura 14 – Imagens dos animais da música	75
Figura 15 – Questionamentos da tarefa 1 da gincana lúdica	76
Figura 16 – Questionamentos da tarefa 2 da gincana lúdica	77
Figura 17 – Questionamentos da tarefa 3 da gincana lúdica	78
Figura 18 – Questionamentos da tarefa 4 da gincana lúdica	78
Figura 19 – Questionamentos da tarefa 5 da gincana lúdica	79
Figura 20 – Tabela de pontuação da gincana lúdica	80
Figura 21 – Formulário de avaliação da 4ª Roda de Formação	81
Figura 22 – Formulário para responder individualmente sobre números usados .	83
Figura 23 – Quadro de conceitos prévios e posteriores ao estudo	84
Figura 24 – Formulário de avaliação da 5ª Roda de Formação	85
Figura 25 – Formulários para orientar o grupo sobre Projetos Didáticos	87
Figura 26 – Formulário para orientar o grupo sobre Sequências Didáticas	88
Figura 27 – Imagem dos adereços montados pelas professoras	89
Figura 28 – Texto produzido pelos alunos do 4º ano	99
Figura 29 – Texto produzido pelos alunos do 3º ano	100
Figura 30 – Texto produzido pelos alunos do 2º ano	101

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CNE - Conselho Nacional de Educação
CME – Conselho Municipal de Educação
CRE - Coordenadoria Regional de Educação
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEAU - Instituto de Desenvolvimento Educacional de Bagé Ltda
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituições de Ensino Superior
IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC - Ministério da Educação
OE - orientador de estudos
OEs - orientadores de estudos
PAs - professores alfabetizadores
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNEE - Portadores de Necessidades Educativas Especiais
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
SEA - Sistema de Escrita Alfabética
SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
SisPacto - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFPeI - Universidade Federal de Pelotas
UFMS - Universidade Federal de Santa Maria
UNCME - União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa
URCAMP - Universidade da Região da Campanha

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO O RELATÓRIO CRÍTICO-REFLEXIVO DA INTERVENÇÃO	15
1.1 CONTEXTUALIZANDO OS INTERESSES DA INTERVENÇÃO A PARTIR DA MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	17
1.2 CONSIDERANDO O PERCURSO QUE MOTIVOU A INTERVENÇÃO: O PNAIC EM BAGÉ	19
2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE ORIENTARAM A INTERVENÇÃO	23
2.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	23
2.2 O PNAIC E OS ASPECTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO CONTINUADA	30
2.2.1 O que justifica a implantação do PNAIC	30
2.2.2 Abordagem dos Direitos de Aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização na formação do PNAIC	38
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
3.1 INVESTIGANDO OS ESPAÇOS: EM BUSCA DE CAMINHOS PARA A INTERVENÇÃO	42
3.1.1 A definição de quem participou: os sujeitos da intervenção	43
3.1.2 Conhecendo um pouco do ambiente delimitado: situando o campo empírico	48
3.1.3 Delimitação do que estudar: os temas para as Rodas de Formação	50
3.2 CARACTERIZANDO O CAMINHO METODOLÓGICO: A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	55
3.2.1 Divulgando as ações: as Rodas de Formação	58
3.2.2 Conduzindo aos resultados: a avaliação da intervenção	90
4 APRECIANDO OS DADOS: A ANÁLISE DA INTERVENÇÃO	93
4.1 OLHANDO PARA AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS.	93
4.2 ANUNCIANDO AS EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES DAS RODAS DE FORMAÇÃO	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	129
ANEXOS	161

1 APRESENTANDO O RELATÓRIO CRÍTICO-REFLEXIVO DA INTERVENÇÃO

O presente relatório crítico-reflexivo é resultado da intervenção que realizei em uma escola da rede municipal de ensino de Bagé, provocada pelas inquietações que surgiram a partir da minha atuação como formadora docente, na condição de orientadora de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um conjunto de ações, lançadas pelo Ministério da Educação, voltadas, inicialmente, aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Tais ações incluíam desde a produção e distribuição de material didático e pedagógico, aplicação de avaliações aos alunos no início e final do 2º Ano – Provinha Brasil – e no fim do 3º Ano – Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – bem como formação continuada aos docentes do ciclo de alfabetização². Essas ações foram firmadas entre as diferentes instâncias executivas do Poder Público Brasileiro, com o objetivo de assegurar a alfabetização dos alunos nesse período de escolarização.

Para a efetivação da formação existia uma organização que envolvia diversos sujeitos, em diferentes esferas e com funções específicas. Dessa forma, em um trabalho em rede, as Instituições de Ensino Superior (IES) participantes ofereceram, em seus pólos³, formação através dos denominados *formadores* a um grupo de profissionais chamados de *orientadores de estudos* (OEs). Estes últimos, por sua vez, depois de participarem da mencionada formação, planejavam, organizavam e executavam as formações para os docentes do ciclo de alfabetização das redes públicas estaduais e municipais, os quais foram chamados de *professores alfabetizadores* (PAs). Minha função, nesse programa, foi a de *orientadora de estudos* (OE) desde o primeiro ano de instituição do PNAIC como política de formação continuada, em 2013.

O PNAIC gerou práticas de reflexão sobre a ação pedagógica entre professores envolvidos, bem como a revisão dos conceitos e significados da área da alfabetização. Contudo esta formação não contemplava os professores de quarto e

² O ciclo de alfabetização corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental, conforme Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

³ No caso do RS, nos anos de 2013 a 2015, a formação foi gerenciada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sendo esta última a universidade a qual estive vinculada como *orientadora de estudos*.

quinto anos do ensino fundamental, como também os gestores das instituições escolares, no início de sua implantação.

Percebi também que, no decorrer do período de três anos, emergiram rumores de que o PNAIC poderia se extinguir, em virtude de cortes de verbas decorrentes do momento político e econômico da atualidade. Assim, senti-me provocada a pensar na possibilidade de as próprias escolas instituírem a formação continuada na rotina da prática escolar.

A partir disso, percebi que as instituições escolares poderiam promover a formação continuada aos professores dentro do seu espaço de trabalho, contemplando no planejamento desta ação o que é apresentado nas formações do PNAIC, inclusive estendendo as discussões dessa política pública a todos os professores dos anos iniciais, não se restringindo apenas ao ciclo de alfabetização.

Por considerar o exposto até o momento, elaborei o objetivo geral da intervenção: promover a efetivação da prática da formação continuada na e pela escola, partindo dos princípios formativos e pedagógicos do PNAIC em uma instituição escolar da rede municipal de Bagé.

Em decorrência do objetivo geral que me propus alcançar na intervenção, o qual foi acima indicado, construí os seguintes objetivos específicos: oferecer uma experiência de formação continuada na escola, partindo das demandas manifestadas pelos professores e gestores da mesma; estender aos professores do quarto e quinto anos do ensino fundamental e à equipe gestora da escola as discussões e temáticas contempladas pelo PNAIC; provocar professores e gestores a darem continuidade a esta experiência de formação continuada, a partir de um projeto próprio, elaborado e conduzido pelos sujeitos da escola.

Para tanto, a metodologia escolhida foi a pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI, 2012), que visava o planejamento e realização de seis Rodas de Formação⁴ (ALBUQUERQUE, GALIAZZI, 2011) aos professores de uma escola da rede pública municipal de Bagé.

⁴ Utilizarei a expressão Rodas de Formação com iniciais maiúsculas, tendo em vista a sua escrita desta forma pelas autoras que cunharam tal expressão.

1.1 CONTEXTUALIZANDO OS INTERESSES DA INTERVENÇÃO A PARTIR DA MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Para que seja possível contextualizar minha trajetória profissional, é necessário que eu apresente minha formação, a qual foi marcada por descontinuidades e algumas interrupções. Assim, concluí o Magistério em 1984, quando iniciei curso superior em Letras e, em seguida, interrompi, voltando em 1997, para a graduação no Curso de Pedagogia, com habilitação para Orientação Educacional, concluindo este em 2000. De 2004 a 2006 cursei a Especialização em Educação para Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEE) – Ênfase na Deficiência Mental e Especialização em Supervisão Educacional. Cursei a graduação e as duas especializações na URCAMP- Bagé. Sou professora da rede municipal de Bagé desde 1985, e da rede estadual, no mesmo município, desde 1990.

Assim, minha trajetória profissional foi permeada por momentos de trabalho paralelo à graduação e especializações. Iniciei ministrando aulas em curso técnico à noite e, concomitantemente, realizava estágio do curso de Magistério com alunos de primeira série, à tarde, em escola da rede privada, em 1984. Foram esses seis meses de estágio que serviram para confirmar que me sentia satisfeita alfabetizando.

O fato de trabalhar por opção com alfabetização facilitou a minha inclusão nas escolas, pois em geral ninguém queria assumir as classes de primeira série e, naquela época, alfabetizar era considerado um castigo ou incumbência para as “novas professoras” que chegavam à escola. Quando ingressei na rede pública municipal e, posteriormente, na rede estadual, primeiramente assumi turmas de alfabetização.

Como referências para realizar o trabalho, tive as lembranças positivas da minha própria alfabetização, o estágio em que me considerei exitosa, as cartilhas que circulavam naquela época e meus próprios alunos. Seus sorrisos ou postura de cansados para cada atividade eram termômetro para que eu buscasse algo além daquelas cópias maçantes. Entretanto, as sugestões a partir de conversas com algumas colegas facilitavam muito o planejamento das aulas, mesmo que as atividades fossem pensadas de forma fragmentada e sem referencial teórico.

No decorrer de minha trajetória profissional, após quinze anos de carreira, assumi a supervisão escolar e, posteriormente, assessoria e coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Nessas funções, dentre as muitas atividades, a formação docente se constituiu fortemente, quer seja pelas exigências pertinentes ao trabalho desempenhado, quer seja pela defesa de sua importância.

Quanto ao teor das mencionadas formações, tanto nas que participei como professora quanto na condição de assessoria da SMED, eram com base nas demandas surgidas de forma esporádica, sem um diagnóstico para fundamentar as escolhas dos temas, simplesmente para atender solicitações com o objetivo de subsidiar a ação docente ou organização e atualização de conceitos,

Quando fui selecionada para atuar como tutora do Pró-letramento⁵, a experiência como formadora me desafiou a conceber a formação docente com mais especificidades. O cumprimento de um programa previsto com carga horária previamente estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) possibilitou a criação de vínculos com as professoras alfabetizadoras, devido às atividades propostas e à frequência de encontros ao longo dos dois anos.

Concluído esse programa, surgiu então o PNAIC, que utilizou como um dos critérios para eleger os orientadores de estudos aqueles que tivessem sido tutores no Pró-Letramento. Dessa forma, tive a oportunidade de resgatar os conhecimentos adquiridos e vínculos estabelecidos anteriormente para exercer a função de orientadora de estudos (OE).

Como tutora no Pró-letramento e orientadora de estudos no PNAIC pude acompanhar algumas colegas professoras alfabetizadoras, que também participaram dos dois ou em um dos programas de formação e perceber suas ressignificações pedagógicas, manifestadas em suas falas e registros de suas práticas docentes em suas turmas de alfabetização, bem como a preocupação com a maioria dos alunos que avançando do terceiro ano, não eram provocados a continuarem construindo seus conhecimentos na mesma perspectiva do ciclo de alfabetização.

Os assuntos tratados e o vínculo estabelecido nesses programas de formação continuada também possibilitaram a circulação de diversos saberes e a

⁵Programa de formação continuada para professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, realizado pelo Ministério da Educação, dentre os anos de 2008 a 2011, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Oferecia atividades presenciais e à distância, acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores.

provocação pela busca de outros, necessários não somente à alfabetização, mas à docência e à gestão das instituições escolares. Esta constatação se tornou possível, para mim, através das experiências na gestão da rede de ensino, na prática como tutora do Pró-letramento e orientadora de estudos no PNAIC e na vivência como professora ao participar das formações oferecidas na escola ou fora dela e da receptividade ou resistência manifestada pelos colegas.

As aprendizagens e possibilidades de ressignificação de minhas práticas, através da participação em programas de formação docente, parecem que foram favorecidas quando os assuntos tratados foram relacionados aos interesses locais.

Atualmente, exerço as minhas atividades profissionais de carreira no Conselho Municipal de Educação (CME), respondendo pela presidência do colegiado, do qual fui conselheira de 2001 a 2012, retornando em 2015. O fato de que o CME está vinculado com toda rede municipal de ensino, bem como com a SMED, favoreceu a intervenção em uma das escolas municipais, pela amplitude das relações na função, além das estabelecidas como OE, pelo PNAIC.

1.2 CONSIDERANDO O PERCURSO QUE MOTIVOU A INTERVENÇÃO: O PNAIC EM BAGÉ

O interesse pelo tema da intervenção se tornou determinante quando a Secretaria de Educação de Bagé aderiu à proposta do PNAIC, pelo Ministério da Educação em 2013 e o implementou na rede municipal de ensino. Por algumas particularidades do município, como o incentivo e valorização da formação continuada aos professores, algumas ações são distintas, diferentes de outros, o que é evidente frente à diversidade do território brasileiro e à amplitude de municípios que também aderiram e executaram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Assim em 2013, a rede municipal de ensino de Bagé possuía a totalidade de cento e quarenta professoras alfabetizadoras, conforme indicado pelo Censo Escolar⁶, o que gerou a possibilidade de constituição de sete turmas, através do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SisPacto)⁷.

Dessa forma, como previsto nas orientações do PNAIC, além de uma coordenadora local, a demanda das *professoras alfabetizadoras (PAs)* exigiu a organização de sete turmas para serem atendidas pelas *orientadoras de estudos (OEs)*.

Para a seleção foram obedecidos alguns critérios: o primeiro foi de priorizar quem já havia sido tutora do Pró-Letramento, que somaram três. A seleção das outras quatro *orientadoras de estudos* seguiu o critério de possuir graduação em Pedagogia e ter disponibilidade de tempo, além da carga horária normal de trabalho.

As sete turmas de 2013 constituídas com uma média de vinte *professoras alfabetizadoras* receberam o nome de cores: Verde, Azul, Amarela, Rosa, Roxa, Azul e Vermelha, sendo esta última a turma em que atuei como *orientadora de estudos*. Um dos critérios utilizados para organizar os grupos de estudos foi o de distribuir as *professoras alfabetizadoras* de uma escola em diferentes turmas, de forma que, ao voltarem ao seu local de trabalho, tivessem a possibilidade de estabelecer discussões a partir de diferentes abordagens, pelas colegas de turma e *orientadora de estudos*, sobre o mesmo planejamento,

Em 2014, na continuidade do PNAIC em Bagé, diminuiu uma turma, tendo em vista que se somavam cento e trinta e nove *professoras alfabetizadoras*, que foram redistribuídas entre as demais turmas. Por motivos de ordem particular, três *orientadoras de estudos* foram substituídas por três *professoras alfabetizadoras* que participaram das formações em 2013.

Em 2015, das seis turmas de *professoras alfabetizadoras*, quatro tiveram novas *orientadoras de estudos*, que sucederam as que tinham interesse ou necessidade de saírem do PNAIC. Da mesma forma, o critério utilizado para escolha, foi inserir as *professoras alfabetizadoras* que tivessem cursado em 2013 e

⁶ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

⁷ É o sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), que é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação.

2014 naquela turma. Cabe salientar que em todo esse processo outra colega e eu permanecemos como orientadoras de estudo desde o início. Fomos também as primeiras tutoras do Pró-Letramento, o que nos possibilitou o estabelecimento de vínculos com a maioria das professoras alfabetizadoras, considerando o tempo que estivemos em formação com elas.

Os encontros aconteceram normalmente aos sábados, nos turnos da manhã e da tarde, numa escola central, na qual cada turma tem sua própria sala, num período que variou entre quinzenas ou mês, conforme adequação ao calendário escolar da rede municipal.

Para o planejamento dos encontros nós, *orientadoras de estudos*, nos subdividimos em três grupos, no primeiro e segundo ano (2013-2014) e em dois grupos em 2015. O objetivo dessa subdivisão foi a sistematização do planejamento para os encontros, alternadamente. Assim, um grupo planejou, escolheu tema e material a ser utilizado, apresentou ao outro grupo e depois de aprovado, se responsabilizou pela organização do material para todas, de forma que o planejamento previsto para a data foi executado na totalidade das turmas pelas *orientadoras de estudos* com as respectivas *professoras alfabetizadoras*. Para o encontro seguinte, outro subgrupo se responsabilizou por essa organização, de forma que as funções ficassem divididas entre nós.

Os planejamentos dos seminários de início e de encerramento foram feitos por todas, com a participação das *professoras alfabetizadoras*. Nesses momentos aconteceram palestras sobre temas ligados ao estudo, mostra de trabalhos, apresentações de música, dança, teatro e de relatos orais pelas *professoras alfabetizadoras* sobre seu trabalho, com certificação pela Secretaria Municipal de Educação.

Algumas atividades foram permanentes em todos os encontros, tais como a caderneta de metacognição, o registro de todas as atividades que era feito por uma *professora alfabetizadora* para ser lido no encontro subsequente, a entrega de um brinde relativo ao tema e a avaliação do encontro.

Para subsidiar nosso trabalho como *orientadoras de estudos*, nos deslocamos de Bagé a Pelotas, numa periodicidade mais frequente em 2013 e que foi diminuindo até 2015, para formação e seminários, organizados pela Universidade Federal de Pelotas. Nessas formações, ficamos distribuídas em turmas diferentes.

Além disso, em muitos momentos, foi necessário o aprofundamento de estudos, que realizamos com nosso grupo de OEs de Bagé, primeiramente individual, com base no material recebido, depois em pequenos grupos, nos momentos que antecediam o planejamento e quando nos reuníamos para apresentação do planejamento com todas, retirávamos algumas dúvidas.

Dessa forma, os encontros resultaram numa experiência satisfatória manifestada através das avaliações e dos relatos de trabalhos escritos ou orais.

Para finalizar, torna-se necessário explicar como o presente relatório crítico-reflexivo está organizado; além dessa apresentação, possui outros quatro capítulos: o segundo apresenta o referencial teórico que embasa as ações, subdividido em duas seções secundárias que trazem fundamentos teóricos sobre a Formação Continuada e sobre os princípios pedagógicos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O terceiro capítulo descreve a metodologia e se subdivide em duas seções: o diagnóstico da intervenção e a intervenção pedagógica. O quarto capítulo trata da análise dos dados e interpretação dos resultados, que se subdivide em duas seções. Finalmente, o quinto capítulo expõe as considerações finais.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE ORIENTARAM A INTERVENÇÃO

Para subsidiar a intervenção busquei contemplar alguns princípios que orientam a formação continuada e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

2.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Escolhi iniciar essa subseção destacando qual entendimento adotado sobre o que é ser professor e sua consequente ação sobre o mundo, bem como do mundo sobre si, tendo em vista que as abordagens e observações nessa intervenção passaram por essa perspectiva, ou seja, a dos professores como seres com sua trajetória e história de vida, dentro e fora da carreira, antes e depois da formação.

Para tanto recorri a Tardif e Raymond (2000), quando anunciam que os saberes dos professores em sua formação não se limitam ao aspecto cognitivo, automático, descontextualizado e, sim, ao que o autor se refere sobre seus três fundamentos, que são:

[...] existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. [...] sociais na medida em que, como vimos, os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes sociais diversas (família, escola, universidade etc.) e adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira...[...] pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 235).

Dessa forma, os fundamentos existenciais, sociais e pragmáticos referidos pelos autores vão ao encontro da concepção de que os professores se constituem não só através do que aprendem na formação inicial, mas também do que eles aprenderam, de como aprenderam e do que já sabiam e acreditavam antes de serem confrontados com novos saberes da profissão, sejam esses referenciais teóricos, de relações no trabalho ou sobre a prática pedagógica.

Assim, pode-se dizer que o professor é resultado de suas experiências e do que o constituiu ao longo da vida, com referências diversas, inclusive de seus próprios professores nessa trajetória histórica.

Ainda buscando maior entendimento do que é ser professor, me detenho na concepção de Nóvoa (2011, p. 68) quando se refere que “assiste-se a uma valorização das dimensões humanas e relacionais da atividade pedagógica”, tendo em vista que na relação com a diversidade apresentada no cotidiano da sala de aula, deve-se levar em conta essa dimensão voltada à pessoa e sua história de vida. Sobre essa temática Nóvoa (2011) ainda esclarece que:

Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado, a conceitos vocacionais ou missionários. Trata-se de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgota todo o *ser professor*. E que é fundamental elaborar uma terceira proposta, [...] que construa uma *teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*.(NÓVOA, 2011, p. 68).

Por isso preferi iniciar definindo sob qual perspectiva entendo o que é ser professor para depois determinar a concepção de formação desses profissionais. Ou seja, se entendemos o professor como pessoa, que se constitui em diversos espaços e meios, que carrega todas as suas aprendizagens de vida; bem como continua aprendendo sempre, não poderíamos pensar na formação desses sujeitos, sem definir quem são eles.

Efetivamente, adoto a formação de professores que além de respeitar a individualidade de cada sujeito, pode valorizar suas diferenças em prol do coletivo, principalmente quando esse coletivo diz respeito ao cotidiano escolar. Nesse entendimento, as vivências dos professores na formação influenciam não só sua carreira como sua própria vida.

Tardif e Raymond (2000) analisam sob o aspecto da “temporalidade” as relações existentes entre os saberes dos professores, defendendo que são dois os fenômenos: “trajetória pré-profissional e a carreira”. A primeira consiste nas experiências vividas pelo professor ao longo de sua vida, antes de iniciar a prática docente e a segunda, no exercício dela, em que os professores acrescentam às suas vivências, a rotina da instituição, pois nessa visão os:

[...] “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do

processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 218).

Nessa perspectiva, o ambiente escolar proporciona aos professores saberes a respeito da própria profissão e os auxilia na trajetória da sua carreira, bem como da sua própria história de vida. Tardif (2002) nos diz que esse ambiente propõe a convivência entre os sujeitos, como também a adaptação dos professores à prática e à rotina institucionalizada por uma equipe de trabalho, pois:

Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 217).

Com base nesses conceitos, ao falar em formação de professores deve-se delimitar qual é seu sentido, pois é muito abrangente. Aqui, então, devo esclarecer que assumo a formação continuada dos professores no seu ambiente de trabalho e com seus pares, fundamentada no que Nóvoa (2011, p.18) faz referência sobre a: “[...] necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas”, pois é nesse ambiente que os professores convivem, tendo a possibilidade de exercitar a docência, enfrentando os desafios surgidos e usufruindo de cada momento de conquista naquele local e com os que ali convivem.

Entretanto, até definir qual o caminho da formação continuada deveria percorrer, busquei nos referenciais legais o amparo para tal definição. Dessa forma, no Brasil, um grande avanço sobre o tema foi marcado pela Lei 9.394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevendo a formação inicial e continuada aos professores. Com as devidas alterações dadas pelas Leis 12.056 de 2009 e 13.415 de 2017, destaco o primeiro e segundo parágrafos do artigo 62, dentre outros, em que a formação docente é prevista:

Art. 62. [...] § 1º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º - A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância [...]. (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Embora existissem alguns indícios de formação continuada no Brasil desde os anos 60, como aponta Alferes e Mainardes (2011), assim como em Portugal, como afirma Nóvoa (2002, p. 52), “em sintonia com as evoluções internacionais”, ela só é mencionada na legislação brasileira na década de 90. Essa previsão na lei gerou nos sistemas educacionais e escolas brasileiras um movimento em prol das formações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. (GATTI, 2008, p. 64).

Entretanto, a oportunidade que seria de fortalecer os professores e seus saberes, através da formação continuada, promoveu a criação de programas prontos de formação com a ideia de solucionar todos os problemas da educação. As escolas e redes de ensino passaram a ser vistas como fonte de ganho financeiro por parte de quem apresentasse proposta de formação, mesmo que seus referenciais fossem diferentes do que os professores esperavam ou tinham necessidade de aprender. Os autores reafirmam:

No Brasil, desde a implantação das reformas neoliberais em meados dos anos 80, a educação tem sido crescentemente, e de maneira similar ao que acontece nos Estados Unidos, concebida como um grande e promissor negócio. Há também muitas pessoas e instituições ganhando muito dinheiro com a venda de kits educacionais – muitas vezes rotulados como “construtivistas” ou o que estiver mais em moda no momento. (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 67).

As formas de incentivo podem ter facilitado também esse movimento, como no caso dos subsídios financeiros para essa finalidade que foram também previstos na lei que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997 - FUNDEF, como nos aponta Gatti (2008, p. 64):

A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a

habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas.

Assim, a formação continuada passou a ser embasada legalmente, incentivada e discutida em todos os sistemas, fazendo parte dos calendários das escolas e redes de ensino e os gestores organizavam o formato dessas formações no âmbito de sua competência.

Em 2004, o Governo Federal criou a Rede Nacional de Formação Continuada, voltada prioritariamente aos professores de educação básica dos sistemas públicos, tendo como finalidade a melhoria da formação dos professores e de seus alunos. Emergiram dessa rede, programas de formação, dentre eles, o Pró-letramento, já mencionado, e o PNAIC, o qual será o tema da próxima seção.

Sobre esses programas de formação continuada é necessário registrar que foram embasados em princípios que consideravam a trajetória dos professores, servindo-se, dentre outras estratégias, das narrativas orais e da escrita, defendidas por Nóvoa (2011) como a forma de refletir e registrar a ação docente, pois os professores participantes tiveram a oportunidade de relatar suas práticas e registrar suas ações, junto aos seus colegas, mesmo que não fossem professores na mesma escola.

A partir dessas experiências de formação, busquei o caminho para definir o sentido da mencionada reflexão, tendo em vista que, como Alarcão (2011) revela, são muitas as críticas no Brasil e no mundo sobre o professor reflexivo, visto que anteriormente, esse conceito foi difundido e defendido de forma indiscriminada, com sentidos diversos. Dessa forma, elegi o ser reflexivo na perspectiva do que defendem Nóvoa (2011) e Alarcão (2011) no que diz respeito à reflexão não ser isolada, ser reflexão coletiva, num contexto de escola, em parceria com os colegas, numa situação de partilha, possibilitando que cada professor acrescente os saberes ali construídos à sua trajetória profissional e pessoal.

Assim, a escola reflexiva, defendida por Alarcão (2011) pressupõe um ambiente favorável à reflexão, organizado e que tenha claro sua missão, seus objetivos e metas a cumprir, de forma a facilitar aos professores o “triplo diálogo”: o diálogo consigo, com os outros e com a situação. Nessa relação entre escola reflexiva e professor reflexivo, a autora afirma que:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalização docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. (ALARCÃO, 2011, p. 47).

Nesse sentido, Nóvoa (2011, p. 22) reafirma a necessidade de trazer para a formação as práticas profissionais de cada um, possibilitando a reflexão de todos, de forma que os profissionais sejam capazes de analisar e refletir sobre suas ações. Entretanto, é necessário “[...] alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores [...]”, pois a organização dos sistemas de educação e da carreira do professor, pelos gestores da educação, é imprescindível quando se fala em condições para a formação. A rotina da escola, a disponibilidade de tempo e as condições de trabalho muitas vezes são obstáculos para a formação, pois:

A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *coletiva* das melhores formas de agir. (NÓVOA, 2011, p. 72).

A formação nessa concepção pressupõe que, além do diálogo, a partilha de saberes entre os professores seja possível através das narrativas orais e da escrita sobre suas experiências, de forma que além de refletirem, como afirma Warschauer (2001, p.187), sejam capazes de exercer a autoria, “reconstruindo sua relação com a escrita e refazendo sua identidade”. Alguns professores não tiveram em sua trajetória escolar experiências de escrita e se constituíram como profissionais com essa visão, pois é necessário distinguir que:

Como escrever é imprimir o próprio pensamento, diferentemente da prática de reproduzir, copiar a palavra alheia, modalidade esta dominante na escola, os professores que viveram/sofreram essa prática escolar quando eram alunos, sem se apropriar de seu pensamento, de sua autoria, tendem a oferecer a seus alunos esse mesmo tipo de experiência e relação com a escrita. (WARSCHAUER, 2001, p. 187).

Dessa forma, o registro das experiências pelos professores auxilia na formação e reflexão dos seus pares, mas principalmente na sua própria formação. É necessário, portanto, que ao pensar em formação sejam também concebidos os espaços para escrita e para as narrativas orais. Alarcão (2011) reafirma que o

diálogo entre os professores deve atingir um nível explicativo e crítico e remete aos formadores de professores a responsabilidade de desenvolver a capacidade de pensar de forma autônoma e sistemática.

Para um ambiente favorável ao diálogo, aos registros, às narrativas e à partilha, entendo que o formador deve buscar meios que facilitem sua ação. Inspirada em Warschauer (2001, p. 136) encontrei o que a autora propõe como condições favorecedoras à formação, que são: “a presença do humor, do lúdico e da alegria, além de uma outra postura educacional ante o erro e a avaliação”. Nessa perspectiva, o formador deve planejar situações em que a alegria, o bom humor, o lúdico, estejam presentes na formação.

Assim, incluir a alegria na formação dos professores, num ambiente onde sejam capazes de se expressar de forma sadia e criativa, bem como encarar o erro como uma possibilidade de aprendizagem e não de punição, pressupõem o respeito pela trajetória de todos e uma grande possibilidade de êxito na formação. Segundo Warschauer (2001), ao utilizar a escrita e a narrativa das histórias de vida, além da alegria, a sensibilidade será desenvolvida, proporcionando também um ambiente favorável à formação.

Ainda se tratando do formador de professores, Zeichner (2003, p. 40) argumenta que os professores ensinam seus alunos a partir do que viveram em sua própria formação e afirma que “os formadores de educadores devem praticar o que pregam”, assim é muito importante incluir na formação de professores vivências que se aproximem aos conceitos apresentados na formação.

Diante das concepções que apresentei sobre formação continuada, é importante salientar qual o lugar dos conhecimentos teóricos. Estes não devem ser refutados, considerando apenas a análise da prática e adotando qualquer origem “praticista” (NÓVOA, 2009). O fato é que, para orientar a formação, não se trata de considerar a teoria ou a prática, mas o que caracteriza a profissão docente, ou seja: “[...] é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”. (NÓVOA, 2009, p. 33).

Pelo que o autor menciona, a formação deve estar organizada de maneira a articular os saberes já incorporados pelos professores com a prática de seu cotidiano e com os saberes historicamente construídos.

Para finalizar esta subseção, considero relevante destacar a visão que Nóvoa (2009, p. 41) nos aponta sobre o valor da construção de parcerias entre os professores, no âmbito da profissão: “[...] a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior”, dependem da vontade de cada um dos envolvidos, de modo que possibilitem aos professores a sua formação, bem como a formação dos seus colegas.

2.2 O PNAIC E OS ASPECTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO CONTINUADA

Como já mencionei neste texto, o Governo Federal, com o propósito de enfrentar o desafio de que muitas crianças brasileiras concluíam a escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas, firmou em 2012, juntamente com os estados e os municípios um acordo formal em que se comprometeram em alfabetizar todas as crianças brasileiras até, no máximo, os oito anos de idade, no 3º ano do ciclo de alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tratarei agora de discutir alguns aspectos que caracterizam o processo de formação continuada no PNAIC.

2.2.1 O que justifica a implantação do PNAIC

O PNAIC, tendo como principal referência o Programa Pró-Letramento, que foi um programa governamental, implementado em 2005, com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação mediante ao Plano de Ações Articuladas (PAR), partiu da perspectiva que todas as crianças têm condições de aprendizagem, desde que se efetivem os inúmeros esforços, mobilizações e investimentos dos governos.

Dessa forma, através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores e estabeleceu as suas ações fundamentadas nos objetivos:

Art. 5º As ações do Pacto tem, por objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, p. 2).

Tais ações apoiaram-se em quatro eixos de atuação:

- Art. 6º As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:
- I - formação continuada de professores alfabetizadores;
 - II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
 - III - avaliação e;
 - IV – gestão, controle e mobilização social. (BRASIL, 2012, p. 2).

As ações articuladas entre si são estruturadas tendo como centro a formação continuada que mobiliza os professores alfabetizadores de todo o Brasil e que integra esforços e responsabilidades de várias instâncias a partir de um Comitê Gestor Nacional, constituído por representações de diversos órgãos ligados à educação.

É necessário destacar algumas breves especificações sobre os quatro eixos que compõem a estrutura do PNAIC, esclarecendo como é realizado. Assim, as ações sempre foram desencadeadas a partir do âmbito federal, partindo das iniciativas e disponibilidade de recursos financeiros para a realização nas esferas estaduais e municipais. O eixo de gestão, controle e mobilização social previu a:

- I - constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto, organizado na forma abaixo:
 - a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional [...]
 - b) Coordenação Institucional: comitê composto, em cada estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da UNDIME no estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no estado, do Conselho Estadual de Educação, da (s) Instituições de Ensino Superior (IES) formadora (s) em atuação no estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do estado;
 - c) Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios;
 - d) Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual. (BRASIL, 2012, p. 2).

Além da mencionada organização, nesse eixo estava prevista a disponibilização do sistema de monitoramento das ações do PNAIC, o SisPacto,

para todos os envolvidos, de forma gradativa e reservadas as áreas de acesso, conforme função de cada um no PNAIC.

No que diz respeito ao previsto para materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, foram disponibilizados para as escolas participantes livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e respectivos manuais do professor e obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Em 2013, as escolas receberam uma caixa com jogos pedagógicos para apoio à alfabetização, como também um acervo com obras de referência, de literatura e de pesquisa e obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

Sobre o previsto para o eixo da avaliação, a aplicação anual da Provinha Brasil⁸ aos estudantes no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, pelas próprias redes de ensino foi realizada como o esperado, como também a disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da referida Provinha.

Estava previsto a avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que se realizou nos anos de 2013, 2014 e 2016, não acontecendo em 2015.

No que se refere ao eixo da formação continuada, esse previu a formação aos *professores alfabetizadores (PA)* e *orientadores de estudos (OEs)*. Dessa forma, os estados e municípios que aderiram ao PNAIC tinham, dentre outras funções, a de selecionar os Coordenadores locais e Orientadores de Estudos dentre seus professores da rede de ensino, bem como fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores nas atividades e custear o deslocamento dos orientadores de estudo para a formação.

Uma vez que o Ministério da Educação promoveu parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), que ofereceram a formação e certificaram os orientadores de estudo e, através destes, os professores alfabetizadores, além de

⁸ Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. É aplicada duas vezes ao ano (no início e no final).

conceder bolsas de apoio para incentivar a participação, o que estabeleceu uma rede de formação.

Sobre os cursos propostos aos professores alfabetizadores, eram com carga horária de 120 horas por ano, com proposta de metodologia de estudos e atividades práticas, conduzidos pelos orientadores de estudos. Para os quais era previsto curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas.

Inicialmente estavam previstos dois anos de formação, no primeiro para a área da Linguagem e, no segundo para Matemática, assim realizado e estendido ao terceiro ano com abordagem das demais áreas do conhecimento, com previsão de continuidade nos anos seguintes, com novas regulamentações.

As formações foram realizadas a partir de referenciais apresentados nos chamados “cadernos de formação”, tendo como princípios pedagógicos a concepção da alfabetização na perspectiva de letramento e de ludicidade, contemplando os diferentes gêneros textuais, bem como a produção de textos orais e escritos.

Ao mencionar que a alfabetização e o letramento são os princípios pedagógicos que pautam as discussões na formação do PNAIC é necessário remeter à diferença entre eles:

O primeiro corresponderia à ação de ensinar/ aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. (BRASIL, 2012, p. 20).

Dessa forma, as discussões e o trabalho realizado nas formações partiram sempre dessa concepção: que os alunos devem ser alfabetizados para dominar o Sistema de Escrita Alfabética num contexto social de escrita, que envolva os diferentes gêneros e suportes textuais, ou seja, alfabetizar letrando.

Para subsidiar teoricamente a formação, em 2013 os orientadores de estudos receberam, além dos cadernos referentes às oito unidades para os três anos do ciclo de alfabetização e Educação do Campo, também o caderno específico de formação de professores. Aos professores alfabetizadores foram disponibilizados os oito cadernos contemplando as oito unidades sobre alfabetização e o letramento na área da Linguagem, conforme o ano em que atuavam ou nas turmas multisseriadas.

Além desses, foram disponibilizados juntos mais três: um de apresentação do PNAIC, outro de avaliação e o último sobre Educação Especial. Dessa forma, cada professor alfabetizador recebeu oito livros referentes ao ano do ciclo em que atuava e mais os três últimos mencionados, conforme apresenta na figura 1.

Figura 1 – Cadernos do PNAIC no ano de 2013.



Fonte: Prefeitura de São José (SC) – internet.

Os temas trabalhados nas oito unidades do ano de 2013 foram:

- Unidade 1 - Currículo no Ciclo de Alfabetização.
- Unidade 2 - Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico.
- Unidade 3 - Sistema de Escrita Alfabética.
- Unidade 4 - Ludicidade na sala de aula.
- Unidade 5 - Gêneros Textuais.
- Unidade 6 - Projetos e Sequência didática.
- Unidade 7 - Heterogeneidade na sala de aula.
- Unidade 8 - Avaliação e organização do trabalho docente.

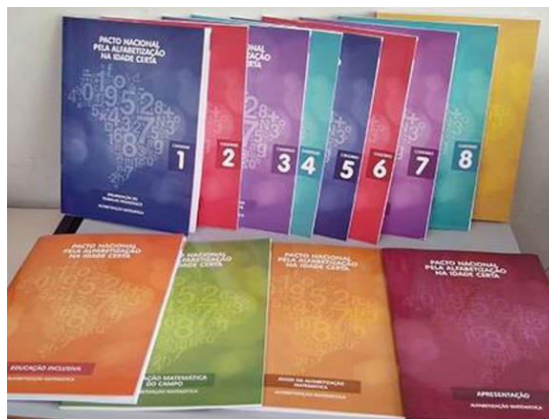
Em 2014, para subsidiar a formação na área da Matemática, foram organizados cadernos, em que cada um se referia a um tema específico, sem subdivisão por anos do ciclo de alfabetização, que foram:

- Caderno de Apresentação.
- Caderno 1- Organização do trabalho pedagógico.
- Caderno 2 - Quantificação, registros e agrupamentos.

- Caderno 3 - Construção do sistema de numeração decimal.
- Caderno 4 - Operações na resolução de problemas.
- Caderno 5 – Geometria.
- Caderno 6 - Grandezas e medidas.
- Caderno 7 - Educação estatística.
- Caderno 8 - Saberes matemáticos e outros campos do saber.
- Caderno de Educação matemática no campo.
- Caderno de Educação matemática inclusiva.
- Caderno de Jogos na alfabetização matemática.
- Encarte dos jogos na alfabetização matemática.

A figura 2 apresenta a coleção dos cadernos estudados no PNAIC, durante o ano de 2014, como consta a seguir:

Figura 2 – Cadernos do PNAIC no ano 2014.



Fonte: Prefeitura de Itápolis (SP) - internet

Em 2015, os cadernos não foram impressos pelo MEC, como os demais anos, passando essa incumbência às IES. Foram elaborados dez cadernos abordando a retomada de alguns assuntos tratados nos anos anteriores e outros tratando das demais áreas do conhecimento. No Rio Grande do Sul, na organização da formação, esse material não foi utilizado na íntegra em 2015 e serviu para subsidiar a continuidade do PNAIC em 2016. São temas desses cadernos:

- Caderno de Apresentação.
- Caderno 1- Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização.
- Caderno 2 - A criança no Ciclo de Alfabetização.

- Caderno 3 - Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.
- Caderno 4 - A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização.
- Caderno 5 - A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização.
- Caderno 6 - A arte no Ciclo de Alfabetização.
- Caderno 7 - Alfabetização matemática na perspectiva do letramento.
- Caderno 8 - Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização.
- Caderno 9 - Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização.
- Caderno 10 - Integrando saberes.
- Caderno de Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização.

Figura 3 – Cadernos do PNAIC estudados a partir de 2015.



Fonte: Senhor do Bonfim (BA) – internet.

Com foco na interdisciplinaridade e a inserção de discussões de princípios de gestão no ciclo de alfabetização, além da retomada dos direitos de aprendizagem⁹, em 2015, os encontros foram realizados, inclusive com a inserção de leituras complementares ao enfoque de cada um dos temas abordados.

⁹ A criança tem, no início do Ciclo da Alfabetização, o direito de “aprender a ler e a escrever”, em situações com a mediação do professor e em situações mais autônomas, para que possa, no final do

A formação do PNAIC foi efetivada a partir de alguns princípios previstos (BRASIL, 2012) para embasar o processo formativo com os professores, a saber: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração.

Dessa maneira, os formadores de professores foram orientados a realizarem as formações, possibilitando a reflexão sobre as práticas, respeitando os saberes construídos pelos professores na sua trajetória e desafiando-os a reverem, reformularem, aproveitarem ou abandonarem algumas concepções.

Além disso, deve-se considerar que os professores são pessoas, com emoções e experiências próprias e que devem ser estimulados a comunicarem suas ideias no grupo, exercitando a expressão e argumentação com os outros. Ainda é considerado importante favorecer o envolvimento dos professores nos encontros, de forma a desenvolver o gosto por continuar aprendendo, através de um ambiente de cooperação, respeito, apropriação e pertencimento. Nesse sentido, a formação provocou também nos formadores a revisão de suas práticas, a partir desses princípios, pois:

[...] pensar uma formação de professores é desenvolver ações e emoções que possam promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento. É tatear em um terreno – do fazer/saber docente – que queremos mudar e melhorar, sempre e mais. (FERREIRA, 2012, p. 20).

Dessa forma, considerando que a iniciativa dos professores em participar da formação continuada nem sempre foi uma decisão exclusivamente sua, foram muitos os desafios da formação do PNAIC, tais como desenvolver nas PAs a cultura e o gosto pela formação. Assim, o planejamento dos encontros sempre exigiu a previsão de estratégias que levassem em conta a trajetória das professoras e a possibilidade de envolvimento durante a formação. Na sequência desta subseção, contemplarei a questão dos direitos de aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização, tendo em vista que esses serviram como base para os estudos no PNAIC.

2.2.2 Abordagem dos Direitos de Aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização na formação do PNAIC

Como forma de garantir o principal direito dos alunos do ciclo de alfabetização que é o da alfabetização até, no máximo, o 3º ano, aos oito anos de idade, foram organizadas novas orientações curriculares para embasar o trabalho dos professores alfabetizadores, como mais uma ação para a implementação do ciclo de alfabetização, tendo em vista que o que referenciava ainda eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Estes datam de mais de uma década e, certamente, não contemplavam o redimensionamento pedagógico necessário para acompanhar as alterações decorrentes da ampliação do Ensino fundamental para Nove Anos através da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, nem para a institucionalização do Ciclo de Alfabetização, através da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Com o objetivo de subsidiar os debates para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, atendendo às conseqüentes demandas que surgiram, desde 2004 foram realizadas inúmeras ações que envolviam debates, consultas públicas e sistematizações. Em 2010, se chegou à análise de propostas pedagógicas que definiriam os direitos de aprendizagem, que até aquele momento eram denominados como “expectativas” de aprendizagem. (BRASIL, 2012).

Os direitos de aprendizagem se apresentam divididos por áreas do conhecimento, as quais se organizam em eixos estruturantes e, para cada um dos objetivos de aprendizagem, há uma escala, pressupondo o desenvolvimento do aluno e o progresso esperado durante o ciclo de alfabetização. A escala é assim apresentada:

I (Introduzir) = mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados.
A (Ampliar) = mobilizar as crianças para expandir esta relação.
C (Consolidar) = mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 22).

Os Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa apresentam os direitos e os objetivos de aprendizagem e se dividem por Áreas de Conhecimento, que estão organizadas em Eixos Estruturantes. Com base nos quadros de direitos apresentados nos cadernos de formação do PNAIC, elaborei o quadro a seguir:

Figura 4 – Quadro Áreas do Conhecimento e Eixos Estruturantes dos direitos de aprendizagem.

Área do Conhecimento	Eixos Estruturantes
Área da Linguagem: Língua Portuguesa	Oralidade Leitura Produção de textos escritos Análise Linguística: Discursividade, Textualidade e Normatividade Análise Linguística: Apropriação da Escrita Alfabética
Área da Linguagem: Educação Física	Apreciação das diferentes manifestações das linguagens de Arte e da cultura corporal na Educação Física Execução nas diferentes linguagens da Arte e da cultura corporal na Educação Física Criação nas diferentes linguagens da Arte e da cultura corporal na Educação Física Reflexão sobre as experiências, saberes e fazeres das linguagens da Arte e na Educação Física
Área da Linguagem: Arte	Direitos gerais de aprendizagem da Arte
Área da Matemática	Números e operações Pensamento Algébrico Espaço e Forma/Geometria Grandezas e Medidas Tratamento da Informação/Educação Estatística
Área das Ciências Humanas	Organização do Tempo e Espaço Produção e Comunicação Identidade e Diversidade Cartografia, Fontes Históricas e Geografia
Área das Ciências da Natureza	Vida nos Ambientes Ser humano e Saúde Materiais e Transformações Sistema Sol e Terra

Fonte: Da própria pesquisadora, com base nos quadros de direitos apresentados nos cadernos de formação do PNAIC.

Dessa forma, os direitos de aprendizagem deram suporte e referências ao trabalho com os professores alfabetizadores, estando presentes não somente nos cadernos de formação. Serviram como subsídio para o meu trabalho como orientadora de estudos, de forma que ao planejar os encontros, procurei sempre relacionar os direitos de aprendizagem dos alunos às atividades e vice-versa, bem como propor às PAs a reflexão sobre as atividades propostas aos alunos com referência aos seus direitos de aprendizagem.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que apresentou gradativa diminuição de recursos em cada ano, ocasionou mudanças na sua

constituição nos anos seguintes e no que tange à formação continuada mudou o formato¹⁰, uma vez que essa ação pertence a um conjunto de iniciativas articuladas, que dependem da vontade, do esforço e dos subsídios, principalmente os financeiros, de muitas instâncias em todo o território brasileiro.

As produções escritas pelos professores, as reflexões sobre a alfabetização e a prática docente, a possibilidade de estabelecer a partilha de saberes e experiências com os pares, provavelmente sejam algumas contribuições do PNAIC no processo de formação docente.

¹⁰ Conforme as Portarias nº 826, de 7 de julho de 2017 e nº 851, de 13 de julho de 2017.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa buscou contribuir para que na escola se efetivasse a cultura de formação continuada aos docentes e gestores através de ações práticas entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, com caráter social numa abordagem qualitativa em que:

Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Por se tratar de uma pesquisa aplicada em que busquei mudanças e agi ativamente com os sujeitos, analisando metodicamente os dados que surgiram para conseqüente avaliação, adotei a abordagem do tipo intervenção para esta pesquisa, considerando assim, os aspectos:

1) são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais; 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas; 3) trabalham com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados; 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam à mudança ou inovação. (DAMIANI, 2012, p. 7).

As ações para a intervenção foram planejadas a partir das escolhas feitas pelos sujeitos da pesquisa dentre o que lhes foi proposto e nessa perspectiva, tiveram a oportunidade de refletir sobre a prática docente, através da busca de respostas às suas indagações, emitindo sua opinião na partilha de saberes entre seus pares, em Rodas de Formação.

As Rodas de Formação se destacam pela qualidade das partilhas entre os participantes. Nessa Roda, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Essa configuração, com o objetivo de formar-se formando, nos mostra a possibilidade de construção de um espaço em que as aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos. (ALBUQUERQUE, GALIAZZI, 2011, p. 388).

As Rodas de Formação foram inspiradas nas Rodas que Warschauer (2001, p.160) define como “[...] são os momentos de encontros e trocas entre pares [...]”. Dessa forma, as Rodas de Formação se efetivaram na concepção da partilha, admitindo, segundo Warschauer (2001, p. 179) que os “atos só terão efeitos futuramente” e empregaram os registros escritos e orais (conversas) do que foi vivido. Sobre a mencionada conversa, a autora anuncia a necessidade de:

[...] diferenciar o conversar de um preenchimento do espaço da relação com falas. Trata-se sim de uma construção de sentidos, refiro-me à qualidade da fala, do que ela retorna para cada um dos interlocutores. É partilha, construção de significado. Assim, na rede de conversas, o silêncio tem também papel fundante [...]. (WARSCHAUER, 2001, p. 179).

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram a equipe gestora, formada pela diretora e vice-diretora, que também é docente, pela supervisora escolar e orientadora educacional e os professores que atuam com as turmas de pré-escola e de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública do município de Bagé-RS, localizada num bairro próximo ao centro da cidade, que atende em sua maioria, alunos moradores dos arredores da escola, oriundos de classes populares.

Os sujeitos da pesquisa, como também os temas trabalhados nas Rodas de Formação, foram selecionados a partir do processo de diagnóstico, conforme apresento logo a seguir.

3.1 INVESTIGANDO OS ESPAÇOS: EM BUSCA DE CAMINHOS PARA A INTERVENÇÃO

Realizei o diagnóstico, com a finalidade de subsidiar a proposta de intervenção, partindo dos interesses e necessidades dos sujeitos da intervenção. Pois:

A investigação preliminar - estudos exploratórios - deve ser realizada através de dois aspectos: documentos e contatos diretos. (...) Os contatos diretos, pesquisa de campo ou de laboratório são realizados com pessoas que podem fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis. As duas tarefas, pesquisa bibliográfica e de campo, podem ser executadas concomitantemente. (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 159).

Assim, planejei dois momentos preliminares: um com objetivo de definir os sujeitos da pesquisa de intervenção e outro para que esses sujeitos delimitassem os temas a serem trabalhados durante a intervenção.

3.1.1 A definição de quem participou: os sujeitos da intervenção

O diagnóstico para a realização da pesquisa iniciou com a busca pela definição dos sujeitos pelos motivos que seguem: por defender que a delimitação do campo de intervenção deveria ser feita de forma coerente e significativa, por atuar como OE em uma turma de alfabetizadoras que atuam nas escolas da rede municipal, estando em contato direto com elas e, finalmente, por entender que deveria buscar subsídios que justificassem a escolha de onde aplicar a intervenção, uma vez que as mencionadas professoras seriam parceiras na *Formação na escola e pela escola*.

Dessa forma, propus um questionário¹¹ com perguntas fechadas e abertas, que foi realizado com as professoras alfabetizadoras presentes no dia 14 de novembro de 2015, num dos encontros de formação do PNAIC, com o objetivo de encaminhar alguns critérios para a definição dos sujeitos da intervenção. “Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. (GIL, 2002, p. 114).

Ao elaborar o referido instrumento de pesquisa selecionei questões que pudessem estabelecer o perfil da PA que seria parceira da intervenção na escola em que atua e, conseqüentemente, a definição da instituição escolar. Para tanto, organizei as perguntas com dupla alternativa: *sim* ou *não* e também com possibilidade de esclarecimento, através de questões abertas.

Busquei informações diversas, priorizando as respostas apresentadas para cada uma das quatro seguintes perguntas: *se a professora tinha algum interesse em trocar de escola nos próximos dois anos, se na sua escola havia formação de professores com foco na alfabetização, se aceitaria realizar formação com base no estudo do PNAIC, caso fosse convidada, e, finalmente, se entendia que os alunos que avançaram do 3º ano na escola foram trabalhados nos mesmos princípios do ciclo de alfabetização*.

¹¹ Apêndice A.

Ao analisar as respostas, pude perceber que quatro professoras alfabetizadoras preencheram os critérios, por terem respondido concomitantemente *não* para expectativa de saírem da escola nos próximos anos, pois buscava parceiras; também *não* para a questão sobre se já acontece formação com foco na alfabetização na sua escola, pois seria desnecessária a realização da intervenção; *sim* para o convite de realizar formação, pois além de buscar parceria, um dos objetivos é que ao final da intervenção, a formação na escola esteja disseminada, sendo realizada por elas mesmas e, finalmente, *não* para responder se na escola os alunos que avançam para 4º e 5º anos são trabalhados na perspectiva de alfabetização e letramento, como no ciclo de alfabetização, pois se isso já fosse realizado, a formação seria desnecessária.

Apresento no quadro seguinte a sistematização dos resultados, com propósito de facilitar a interpretação dos dados, esclarecendo melhor a forma como foram definidos os sujeitos. Sobre tabelas e quadros Marconi e Lakatos esclarecem:

É bom auxiliar na apresentação dos dados, uma vez que facilita, ao leitor, a compreensão e interpretação rápida da massa de dados, podendo, apenas com uma olhada, apreender importantes detalhes e relações. Todavia seu propósito mais importante é ajudar o investigador na distinção de diferenças, semelhanças e relações, por meio da clareza e destaque que a distribuição lógica e a apresentação gráfica oferecem às classificações. (MARCÓNI, LAKATOS, 2003, p. 169).

Dessa forma, no cabeçalho colorido de verde estão os temas que foram questionados. As linhas horizontais correspondem às respostas que cada uma das professoras marcou e nas colunas coloridas de amarelo estão as respostas que se relacionam ao que foi explicado no parágrafo anterior. Assim, as quatro linhas marcadas com azul demonstram o cruzamento entre as professoras alfabetizadoras e as respostas que preencheram os critérios.

Figura 5 - Quadro de sistematização do questionário 1

PROFESSORA	ESCOLA	Interesse de troca de escola		Escola realiza formação continuada		Quem realiza	Formação com foco na alfabetização		Aceitaria fazer formação se fosse convidado		Alunos que avançaram do 3º ano foram trabalhados nos princípios do ciclo de alfabetização	
		SIM	NÃO	SIM	NÃO		SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
A	1	-	X	-	-	D	X	-	-	X	X	-
B	2	-	X	X	-	E	X	-	-	X	X	-
C	3	-	X	X	-	OR	-	X	X	-	-	X
D	4	-	X	X	-	SU	X	-	X	-	X	X
E	5	-	X	X	-	EQ	-	X	X	-	-	X
F	6	X	-	X	-	EQ	X	-	-	X	-	X
G	7	X	-	X	-	EQ	X	-	NR	NR	-	X
H	8	-	X	X	-	EQ	-	X	X	-	-	X
I	9	-	X	-	X	-	-	X	X	-	X	-
J	7	-	X	X	-	PR	NR	NR	X	-	-	X
K	NR	-	X	X	-	-	X	-	X	-	-	X
L	8	-	X	X	-	EQ	-	X	-	X	X	-
M	5	-	X	X	-	EQ	-	X	X	-	-	X
N	9	X	-	X	-	D	X	-	-	X	X	-
O	NR	-	X	X	-	EQ	X	-	-	-	X	-
P	10	-	X	X	-	D	X	-	X	-	-	X
Q	6	-	X	X	-	EQ	-	X	X	-	-	X

Legenda:

NR – Não respondeu à questão / D – Diretor / EQ – Equipe Gestora / OR – Orientador Educacional / SU - Supervisor Escolar / PR - professores da rede.

Fonte: Da pesquisadora, a partir das respostas ao questionário 1.

Tendo então quatro professoras alfabetizadoras selecionadas: “C”, “E”, “H”, e “M” de três escolas: “3”, “5” e “8”, fui conversar com as professoras alfabetizadoras e, posteriormente, com as equipes gestoras das escolas, com o objetivo de esclarecimento e observação das reações e posicionamentos acerca da proposta de intervenção.

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 190).

Na primeira conversa em que expliquei a proposta à professora alfabetizadora “**H**”, da escola “**8**” esta manifestou insegurança e não quis se comprometer com a hipótese de que depois do 3º ano os alunos não continuam sendo alfabetizados, receosa de não ser bem entendida pelos colegas de escola. Assim, desconsiderei “**H**” e sua escola, uma vez que a intervenção deveria partir do princípio de que professores de 4º e 5º ano necessitariam da formação.

Conversei com “**E**” e “**M**”, porque ambas trabalhavam na escola “**5**”. Elas mantiveram a ideia do que já haviam respondido no questionário sobre a necessidade de realizar formação na escola com foco na alfabetização e que aceitariam a proposta, caso fossem selecionadas. “**M**” esclareceu algumas das respostas e mencionou que é docente e vice-diretora da escola. Estendi a conversa aos demais componentes da equipe gestora, que assumiram abertamente a necessidade da formação na escola por perceberem a diferença na rotina de trabalho dos professores que realizam a formação do PNAIC daqueles que não fazem. Manifestaram interesse em que a intervenção ali se desenvolvesse, explicitando a inclusão da equipe nas formações, porque gostariam de entender alguns princípios para assessorar os docentes e os alunos.

Na conversa com “**C**” da escola “**3**”, de modo geral, as respostas ao questionário sobre a necessidade de realizar formação na escola com foco na alfabetização foram mantidas e sustentadas, na conversa com a equipe gestora dessa escola houve acolhimento e manifestação de interesse pela proposta. Falaram nas possibilidades de dias e horários, revelando que enquanto a formação prevista no projeto estivesse acontecendo com os docentes dos anos iniciais, a equipe gestora trabalharia com os que atuam nos anos finais, pois seria a forma de não precisarem juntar todos. Essa fala revelou que quando há alguma formação nessa escola, estas não são pensadas para atender as necessidades específicas dos docentes sobre a sua área de atuação. Entretanto, o que foi decisivo para desconsiderar a intervenção na escola “**3**” foi o fato da equipe gestora não pensar em se incluir na formação dos professores dos anos iniciais e, assim, estariam

desconectados das reflexões e estudos que os professores participariam como acontecia na formação do PNAIC até 2016.

Dessa forma, a definição dos sujeitos da pesquisa se direcionou para a escola “5” por alguns fatores determinantes: por possuir duas professoras cursando a formação do PNAIC na turma onde eu atuava como orientadora de estudos, por uma delas também fazer parte da equipe gestora da escola e, decisivamente, pela demonstração de interesse por parte dos outros integrantes dessa equipe em participar da formação efetivamente, o que veio ao encontro da proposta.

Importante ressaltar que entre o período de diagnóstico e o da intervenção, uma das duas professoras que participavam da turma vermelha no PNAIC foi convidada a assumir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em outra escola, ficando apenas uma professora alfabetizadora da turma em que atuei como orientadora de estudos.

Definidos os sujeitos da pesquisa e com a proposta do projeto de formações, nos reunimos: diretora, supervisora e eu para que as formações estivessem previstas dentro do calendário anual, organizado no início do ano letivo por elas e a comunidade escolar, sob a orientação da mantenedora, que deveria também aprovar.

Para alguns ajustes entre o que foi orientado para o calendário anual de formações pela mantenedora e o proposto no projeto, ainda foi necessário a realização de uma reunião com a equipe da Secretaria Municipal de Educação, que emitiu ofício para a escola¹² liberando para que as formações ali seguissem o que estava previsto no projeto de intervenção, bem como foi acertado que a Secretaria de Educação emitiria certificação ao final do ano, somando o total de horas de cada professora participante.

Após definir quem seriam os sujeitos da pesquisa, houve a necessidade de esclarecer o contexto em que estavam inseridos, de forma a reconhecer o ambiente da intervenção, como apresento a seguir.

¹² Anexo A.

3.1.2 Conhecendo um pouco do ambiente delimitado: situando o campo empírico

A cidade de Bagé está localizada no estado do Rio Grande do Sul, na microrregião da Campanha a 60 km da fronteira com Uruguai. A região foi palco de batalhas entre índios, portugueses e espanhóis, e Bagé surgiu oficialmente a partir do acampamento de soldados portugueses, que permaneceram no local devido a intempéries, que dificultou viagem a todos.

Além dos povos acima mencionados, a população recebeu a influência dos imigrantes que chegaram posteriormente, dentre os quais árabes, alemães e italianos. A economia é baseada na agricultura, pecuária e no comércio local.

O setor da educação recebeu investimentos nos últimos anos, principalmente no nível superior e no âmbito da rede municipal. Dessa forma, temos o Campus Central da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), uma unidade da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), o Campus Central da Universidade da Região da Campanha (URCAMP) e uma unidade do Instituto de Desenvolvimento Educacional de Bagé (IDEAU). Além de contar também com uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSul).

No âmbito da rede estadual, sedia a 13ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que atende as vinte e duas escolas estaduais da cidade, bem como as que estão localizadas nos sete municípios de abrangência.

A rede privada possui seis escolas, dentre elas duas que oferecem a educação básica. Possui diversas escolas privadas de educação infantil, sendo vinte e duas com autorização de funcionamento.

A rede municipal de ensino de Bagé possui vinte e duas escolas de educação infantil, trinta e nove de ensino fundamental, uma escola profissionalizante em nível pós-médio. Das escolas de ensino fundamental, trinta e cinco estão localizadas na cidade e quatro no campo.

Em todas as escolas de ensino fundamental têm alunos do ciclo de alfabetização, atendidos, em 2015, por cento e trinta e duas alfabetizadoras, as quais estavam organizadas para a formação do PNAIC em seis turmas nomeadas por cores, como foi mencionado anteriormente. Na Turma Vermelha, que foi o ponto inicial para o desenvolvimento desta pesquisa, estavam cursando vinte e uma PAs de dezoito escolas, sendo que uma dessas trabalhava em escola do campo.

A gestão das escolas é formada por um diretor ou diretora, um vice-diretor ou vice-diretora, que são escolhidos através de eleições diretas pela comunidade escolar para um período de três anos. Um supervisor ou supervisora escolar do quadro de professores, indicado pela mantenedora e um orientador ou orientadora educacional, concursado.

A escola onde aconteceu a intervenção é uma das trinta e cinco escolas urbanas de ensino fundamental da rede pública municipal, localizada em bairro próximo ao centro da cidade, mais precisamente entre um dos bairros nobres, no qual residem alguns professores da escola e outro que abriga famílias com nível socioeconômico mais baixo, do qual provêm os alunos.

O prédio está em uma rua asfaltada com muito movimento de carros e ônibus, tendo em vista que é uma das vias de acesso para outros bairros populosos da região da cidade, é antigo e passou por melhorias ao longo dos anos.

Possui quatro salas de aula, uma sala de informática, uma sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala utilizada para secretaria e sala dos professores, refeitório nos moldes dos construídos durante a implantação do programa Fome Zero¹³, como a maioria das escolas da rede municipal, biblioteca e uma área externa cercada, com rampa de acesso.

Atende alunos de pré-escola, nível I até o quinto ano, nos turnos da manhã e tarde, possuindo uma turma de cada uma das etapas, totalizando no início de março de 2016, cento e vinte e nove alunos, com possibilidade de dezesseis vagas para diferentes turmas.

Importante salientar que a escola é procurada pela comunidade por ser considerada de pequeno porte e tranquila. A escola é tradicional naquele espaço e já existia antes da pavimentação da mencionada rua e do loteamento dos campos em terrenos que originaram o mencionado bairro nobre.

No quadro de funcionários da escola constam três profissionais da equipe gestora: diretora, supervisora escolar e orientadora educacional e onze docentes, dentre eles a vice-diretora e parceira no projeto. Esses onze docentes atendem as turmas de pré-escola, nível I e II, 1º, 2º e 3º anos do ciclo de alfabetização, 4º e 5º

¹³ O Programa Fome Zero foi criado em 2003, pelo governo federal brasileiro para combater a fome e as suas causas estruturais, que geram a exclusão social e para garantir a segurança alimentar dos brasileiros em três frentes: um conjunto de políticas públicas; a construção participativa de uma Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; e um grande mutirão contra a fome, envolvendo as três esferas de governo (federal, estadual e municipal) e todos os ministérios.

anos do ensino fundamental, uma professora substituta, com previsão próxima de aposentadoria, uma que atende os alunos do AEE e outros dois que são docentes de arte e educação física. Os últimos três dividem sua carga horária de trabalho com outras escolas, de forma itinerante.

Com exceção de uma, as demais docentes, no outro turno de trabalho desempenham funções em outras escolas, públicas ou privadas, ou ainda em outras atividades profissionais.

No período da pesquisa, a partir da terceira Roda de Formação, para ser mais específica, a supervisora se afastou da escola em licença prêmio para, depois, se aposentar. A mantenedora não enviou outra para substituí-la, suas funções foram distribuídas entre diretora e orientadora educacional.

Tendo determinado os sujeitos da pesquisa e situado o contexto da intervenção, investiguei com esses sujeitos quais os temas que seriam abordados nas Rodas de Formação.

3.1.3 Delimitação do que estudar: os temas para as Rodas de Formação

Definidos os sujeitos da pesquisa e projetada a forma da intervenção, houve a necessidade de estabelecer os temas a serem trabalhados nas Rodas de Formação. Dessa forma, no dia 16 de março de 2016, aproveitando um momento de formação dos professores dessa escola, participei como observadora.

Esse momento foi organizado pela supervisão da escola, que buscou, junto à mantenedora, subsídios sobre “rotina da sala de aula” e contou com a participação de outra formadora do PNAIC da rede municipal.

Solicitei à formadora que ela incluísse em seu trabalho duas perguntas sobre formação continuada: “*Qual entendimento vocês têm sobre a realização da formação de professores na escola?*” e “*Quais temas consideram urgentes para trabalhar na formação de professores na escola?*” Organizei também um questionário para aplicar no final dessa formação.

A primeira pergunta foi realizada num bloco inicial com outras questões, as quais tinham como objetivo o diagnóstico sobre o tema da formação. Registrei as respostas espontâneas das professoras: na maioria absoluta, revelaram ser produtiva, fundamentadas na ideia de troca como no exemplo que apresento:

Na formação aqui na escola se troca ideias, às vezes acho que estou fazendo algo e não sei se é certo ou errado, com as colegas posso me rever e me atualizar. (PROFESSORA, 2º Ano, 2016).

A expressão “troca”, utilizada pela professora é questionável, tendo em vista que a troca pressupõe dar e receber algo, e o que acontece na formação é a partilha de saberes. “O sujeito aprende mais quando ensina a outros o que ele sabe”. (ALBURQUERQUE, GALIAZZI, 2011, p. 388).

Entretanto essa expressão utilizada pela professora representou a expectativa de rever-se, de atualizar-se através da participação na formação continuada.

A segunda pergunta foi realizada depois, quando estavam iniciando uma atividade proposta sobre planejamento na sala de aula e não houve respostas diretas, ouviu-se:

São tantos assuntos para estudar. Não sei definir agora. (PROFESSORA, 4º Ano, 2016).

A observação das reações e das falas das professoras em respostas a essas duas perguntas me oportunizou a confirmação do que as autoras anunciam como vantagens e desvantagens desse instrumento de coleta de dados, pois assim como foi possível recolher informações a partir do primeiro questionamento, a indagação dos temas a serem trabalhados ficou sem respostas e o diagnóstico estaria comprometido, se não tivesse outro instrumento.

Do ponto de vista científico, a observação oferece uma série de vantagens e limitações, como as outras técnicas de pesquisa, havendo, por isso, necessidade de se aplicar mais de uma técnica ao mesmo tempo. (MARCONI, LAKATOS, 2003, p. 191).

Como combinado anteriormente com a formadora, ao final me apresentei como pesquisadora e entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁴ para assinatura. Solicitei então que preenchessem o questionário¹⁵ que fora organizado com três perguntas abertas, abordando o entendimento e a motivação sobre a formação de professores, bem como os temas a serem trabalhados. Além dessas perguntas, o questionário apresentou uma questão com alternativas de

¹⁴ Anexo B.

¹⁵ Apêndice B.

dezesseis temas abordados no PNAIC nos anos de 2013, 2014 e 2015 para escolha e uma última questão solicitando a indicação de um tema prioritário em relação aos escolhidos nas questões anteriores.

A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Naturalmente, não existem normas rígidas a respeito da elaboração do questionário. (GIL, 2002, p. 116).

Na organização das respostas aos questionamentos, dividi as questões para análise, conforme se apresentaram. Assim, para perguntas de número 1 e 2 organizei uma listagem¹⁶ com o objetivo de obter subsídios para o planejamento das ações, como também subsídios para análise ao final da pesquisa, tendo em vista que as perguntas tinham a intenção de fazer diagnóstico do entendimento sobre formação de professores e as motivações para participar desta formação e na última Roda de Formação as questões foram retomadas.

As questões 3, 4 e 5 do instrumento apontavam diretamente para a escolha dos temas para as Rodas de Formação. A questão de número 3 solicitava que os sujeitos respondessem espontaneamente à pergunta direta: “*Que temas julgas urgente de serem abordados nas formações?*”. No que diz respeito à questão 4 foi proposto que marcassem quais temas consideravam necessários para serem discutidos nas formações, dentre dezesseis selecionados a partir do que foi trabalhado no PNAIC nos anos de 2013 a 2015, que foram: “*Ludicidade na sala de aula, Projetos Didáticos e Sequências Didáticas, Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, Letramento, Heterogeneidade na sala de aula, Avaliação e Organização do trabalho docente, Gêneros textuais, Produção textual, Numeramento, Currículo no Ciclo de Alfabetização, Sistema de Numeração Decimal, Operações na Resolução de Problema, Geometria, Grandezas e medidas, Tratamento da informação e conceitos sobre Correspondência, Comparação, Classificação, Sequenciação, Seriação/Ordenação, Inclusão, Conservação*”. Na questão número 5 foi solicitado que respondessem: “*Dos assuntos acima apontados, considera algum ou alguns como prioritário(s)?*”.

Dessa forma, sistematizei as respostas sobre a escolha dos temas para as Rodas de Formação utilizando como critério o número de vezes que os temas foram

¹⁶ Apêndice C.

mencionados espontaneamente na questão 3, como também os que foram marcados na questão 4 e os que foram priorizados pelos sujeitos na questão 5. Posteriormente, organizei uma listagem, na qual os temas apareciam de forma decrescente, conforme o número de vezes que cada um deles foi sugerido pelos sujeitos da pesquisa.

Propondo um tema para cada Roda de Formação selecionei os seis mais pontuados, que foram os seguintes: *projetos e sequências didáticas, ludicidade na sala de aula, gêneros e produção textual, conceitos sobre correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação/ordenação, inclusão, conservação, Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)*.

Dessa forma, o quadro a seguir que representa a sistematização das questões para definir os temas, apresenta no cabeçalho, em lilás, a indicação dos temas e as colunas que apontam para as escolhas em que os sujeitos responderam de forma espontânea (E), direcionada (D), considerada como prioridade (P) ou o total (T) de vezes.

Nas linhas amarelas, em que os assuntos são mencionados, aparece o número de vezes em que o tema foi indicado. Na coluna que se refere ao total, em rosa, estão os seis assuntos escolhidos.

Figura 6 – Quadro de respostas 3 a 5 do questionário 2, definição dos temas.

Temas trabalhados no PNAIC desde 2013	E	D	P	T
Projetos Didáticos e Sequências Didáticas	3	9	4	16
Ludicidade na sala de aula	1	8	1	10
Gêneros textuais	1	8	1	10
Produção textual	1	7	2	10
Conceitos sobre correspondência, comparação, classificação, sequenciamento, seriação/ordenação, inclusão, conservação.	1	8	1	10
Apropriação do Sistema de escrita alfabética	2	5	2	9
Letramento	2	5	0	7
Sistema de Numeração Decimal	0	5	1	6
Heterogeneidade na sala de aula	0	3	1	4
Currículo no Ciclo de Alfabetização	0	3	1	4
Numeramento	0	2	0	2
Avaliação e Organização do trabalho docente	0	2	0	2
Operações na Resolução de Problema	0	1	0	1
Geometria	0	4	1	1
Grandezas e medidas	0	0	0	0
Tratamento da informação	0	0	0	0

Legenda: E- Espontâneas D- direcionadas P- Considerada como prioridade T- Total

Fonte: Da própria pesquisadora.

O tema sobre *letramento* na ordem de escolha ocupou na lista o sétimo lugar, ficando atrás do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), uma vez que não foi apontado na questão 5 como prioridade (P), entretanto pontuou nas questões 3 e 4 os mesmos números: 2 e 5, respectivamente, indicando que os sujeitos escolheram o tema *letramento* da mesma forma que o SEA, como mostra no quadro acima as linhas marcadas em azul. Por essa indicação e pelo motivo que o PNAIC tem por concepção a alfabetização na perspectiva de letramento, esse tema foi incluído nas Rodas de Formação paralelamente aos demais temas e seu conceito e especificidades foram trabalhados já no início.

Apresentei o quadro anterior com propósito de esclarecer melhor a forma como foi sistematizada a definição dos temas, que apontou a Área da Linguagem prioritariamente, e o que foi escolhido na área da Matemática não está relacionado diretamente ao que é previsto para trabalhar no 4º e 5º anos do ensino fundamental.

Essa análise direciona ao questionamento se os temas foram escolhidos partindo da dificuldade do trabalho pedagógico, preferência de assunto pelas professoras ou da fragilidade conceitual do próprio professor.

Tendo realizado o diagnóstico, no qual foram definidos os sujeitos da pesquisa, apresentadas as características do ambiente da intervenção e estabelecidos os temas abordados nas Rodas de Formação, a seguir descrevo a organização das Rodas de Formação.

3.2 CARACTERIZANDO O CAMINHO METODOLÓGICO: A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Considerando o objetivo desta pesquisa e os resultados da investigação sobre o ambiente, apresento a intervenção pedagógica, que foi realizada através de Rodas de Formação aos professores e gestores da escola, na expectativa de que a prática da formação, da reflexão e da partilha se instalasse, de forma que os próprios sujeitos estabelecessem interações, anunciassem suas ações e suas fragilidades e se ajudassem entre si.

Acreditamos que as Rodas de Formação sejam espaços que retiram o professor do isolamento e impulsionam o desenvolvimento de sujeitos pesquisadores da sua prática, contribuindo para a sua formação e para a formação dos seus pares. Nessas Rodas são dadas oportunidades para a partilha de experiências e, conseqüentemente, para o surgimento de questionamentos que incentivam a busca de novos argumentos que possam ser divulgados na própria Roda. (ALBUQUERQUE, GALIAZZI, 2011, p. 388).

Foram realizadas seis Rodas de Formação na escola, com duração de três horas cada uma. Os horários desses encontros foram às 17h30min, depois das aulas, com exceção do que foi realizado no mês de julho, período de férias dos alunos, que aconteceu no turno da manhã.

Na primeira Roda de Formação, entreguei para cada um dos sujeitos da pesquisa, um caderno com folhas avulsas para registros de suas reflexões sobre cada um dos encontros. O objetivo era que cada um dos sujeitos relatasse no seu caderno, após cada encontro o que entendeu, respondendo às perguntas: *O que aprendi? Como aprendi? O que não entendi?* Esse caderno denominado Caderno de Metacognição, teve como objetivo o reconhecimento da própria aprendizagem dos sujeitos, como também a socialização de saberes, visto que em cada encontro de

formação, no mínimo uma pessoa faria a leitura oral, de forma que todos pudessem ouvir o que foi lido, possibilitando a reflexão e a partilha de saberes, auxiliando no domínio de seus limites e potencialidades.

O reconhecimento da própria aprendizagem, de como ela se realizou e do que ainda precisa ser retomado, auxilia os sujeitos em novas aprendizagens significativas, uma vez que “[...] metacognição pode ser entendida como um processo que envolve a simultaneidade da tomada de consciência e do controle da própria cognição [...]”. (DAMIANI; GIL; PROTÁSIO, 2006, p. 2).

As formações foram gravadas em áudio e vídeo, enquanto os sujeitos estavam interagindo entre si, com o objetivo de auxiliar na observação para análise de dados. E, ao final de cada encontro de formação, foi feita a avaliação escrita e anônima de forma que os sujeitos não tivessem receio de manifestar sua opinião, sobre os pontos considerados relevantes e os que poderiam ser melhorados, de forma que na *Roda de Formação na escola* o momento de reflexão sobre a prática foi oportunizado e efetivado também por mim, uma vez que:

Nas pesquisas interventivas, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho. (DAMIANI et al., 2013, p. 4).

Os resultados das avaliações realizadas em formulário próprio oportunizaram minha própria reflexão e revisão da mediação para as seguintes Rodas de Formação, uma vez que as sugestões sobre as estratégias da formação, sempre que possível, foram acolhidas. Cada Roda de Formação na escola teve um tema e obedeceu a uma proposta básica, que variou conforme o tema trabalhado, a participação e sugestões dos sujeitos da pesquisa. Entretanto, foram mantidas algumas atividades permanentes, tais como:

- Apresentação do planejamento previsto para a Roda de Formação, normalmente através de pauta organizada em slides, denominada apresentação da pauta.
- Leitura de texto de diferentes gêneros para deleitamento, realizada por mim ou pelos sujeitos, com o objetivo de estimular a prática da leitura pelo simples

prazer de fazê-la, podendo ser utilizada para contextualização de atividades no encontro, denominada de leitura deleite¹⁷.

- Apresentação dos relatos das professoras sobre atividades realizadas com os alunos no período entre um encontro e outro.
- Leitura do Caderno de Metacognição por pelo menos um dos sujeitos, com a possibilidade de que os demais sujeitos realizassem a intervenção quanto às dúvidas e aprendizagens. Ao final de cada encontro, recolhi as folhas dos cadernos de todos os sujeitos, mesmo daqueles que não apresentaram as considerações na roda, como forma de valorizar e mediar a compreensão das temáticas. Tais folhas com as anotações foram devolvidas por mim aos sujeitos, na próxima Roda de Formação com registro de algumas considerações.
- Organização dos sujeitos em grupos pequenos, através de dinâmicas que envolviam a ludicidade, com objetivo de estudo sobre um dos temas diagnosticados como relevante.
- Apresentação da proposta de texto ou atividade reflexiva a ser trabalhada nos pequenos grupos, bem como dos relatos das professoras sobre a prática docente, relacionado ao tema do dia ou tarefa proposta na Roda de Formação anterior.
- Trabalho em pequenos grupos: ler textos, assistir vídeo, emitir opinião, relacionar à prática, sistematizar conceitos.
- Apresentação das reflexões pelos sujeitos representantes dos grupos e sistematização dos conceitos e do referencial teórico com a interação das professoras.
- Avaliação escrita individual sobre o encontro, em formulário próprio, onde os sujeitos puderam registrar anonimamente suas considerações acerca do encontro, emitindo sua opinião sobre o que julgou proveitoso, desvantajoso, bem como sugestões para as próximas rodas. Na última Roda foi realizada uma avaliação sobre toda a formação.

¹⁷ Leitura deleite é a leitura que tem a finalidade de ler pelo prazer, pela distração sem o compromisso de desenvolver atividade pedagógica sobre o que foi lido. É recomendado que a leitura deleite seja feita diariamente na sala de aula, despertando o gosto pela leitura em busca de um de seus objetivos que é a formação de leitores.

- Em cada Roda de Formação entreguei um pequeno objeto confeccionado em pano, relacionado à leitura deleite do encontro para cada uma das professoras. Na última Roda de Formação esses pequenos objetos foram unidos por elas e formaram um adereço a ser utilizado como chaveiro. O objetivo dessa atividade foi o de deixar um vestígio da intervenção na escola, para cada um dos sujeitos, montado por eles mesmos.

3.2.1 Divulgando as ações: as Rodas de Formação

Na busca pelo objetivo de promover a efetivação da prática da formação continuada na e pela escola, partindo dos princípios formativos e pedagógicos do PNAIC em uma instituição escolar da rede municipal de Bagé, organizei as Rodas de Formação utilizando como critério para a sequência dos temas, a necessidade de entendimento das concepções. “Como toda atividade racional e sistemática, a pesquisa exige que as ações desenvolvidas ao longo de seu processo sejam efetivamente planejadas”. (GIL, 2002, p. 19).

Entretanto, após o planejamento no projeto de pesquisa, alguns itens precisaram ser revistos nos roteiros das Rodas de Formação¹⁸, uma vez que o formato inicial não favorecia a participação das professoras. Assim, foram incluídas nos roteiros, propostas de atividades a serem realizadas fora dos encontros pelas professoras com seus alunos para posterior relato, e, também, propostas em que as professoras seriam as sistematizadoras dos estudos realizados nos grupos.

Essa reorganização, feita antes do início da intervenção, teve o propósito de favorecer a partilha entre as professoras, apresentando novas direções ao que foi planejado inicialmente, uma vez que: “o pesquisador não parte com um caminho traçado e precisa ir redirecionando o processo enquanto avança por ele”. (MORAES, GALIAZZI, 2006, p.123).

Dessa forma, o relato a seguir descreve cada um dos encontros, que foram reorganizados com a finalidade de proporcionar espaço para o diálogo entre as professoras, facilitando a formação na e pela escola.

¹⁸ Apêndice D: a descrição original das Rodas de Formação.

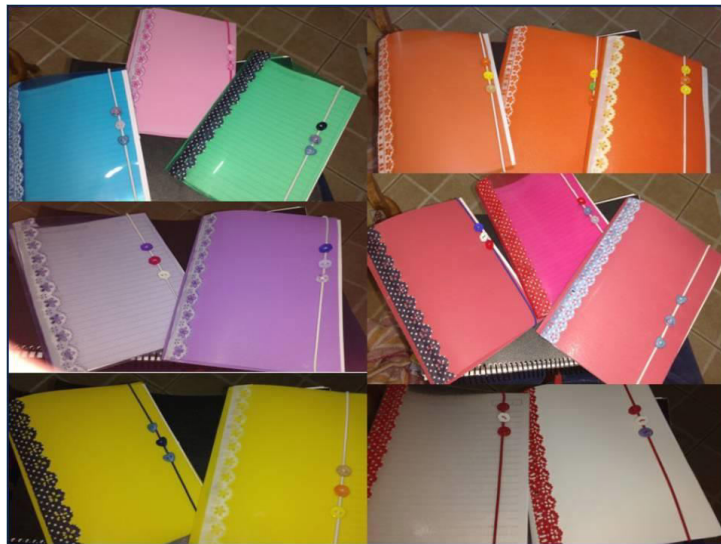
1ª Roda de Formação: Falando em letramento e apropriação do sistema de escrita alfabética – 03/06/2016

Objetivo: Compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento.

Iniciei a primeira Roda de Formação com a apresentação do planejamento previsto para o encontro, em que esteve incluída a proposta da formação e o resultado das escolhas do grupo sobre os temas das rodas.

Em seguida, foi proposta a realização do Caderno de Metacognição, incluindo as explicações das professoras alfabetizadoras que já realizaram atividade semelhante na formação do PNAIC. Foi entregue a cada uma das professoras o seu caderno (que possuía folhas móveis, uma vez que foram montados como um arquivo) e combinado que seria feito depois de cada encontro para leitura oral na próxima Roda de Formação. A proposta foi bem acolhida e cada professora escolheu a cor da capa de seu caderno.

Figura 7 – Capas dos Cadernos de Metacognição



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após, cada professora preencheu o termo de abertura do seu Caderno de Metacognição, conforme consta na figura 8.

Figura 8 – Termo de abertura do Caderno de Metacognição.

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA E PELA ESCOLA:
UMA PROPOSTA PARTINDO DO PACTO NACIONAL
PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**
Mestranda: Lillia Jurema Monteiro Masson

O presente caderno pertence a _____ e será utilizado nas seis formações que participar como sujeito da intervenção acima mencionada.

Servirá para registrar as reflexões sobre os temas abordados após cada encontro respondendo a três perguntas:

***O que aprendi?
Como aprendi?
O que não entendi?***

No encontro seguinte poderá ser lido para colegas ou ser recolhido pela pesquisadora para leitura e mediação.

Bagé/ 2016

Fonte: Da própria pesquisadora

Antes de realizar a leitura deleite, questionei as professoras se sabiam o que era e se costumavam realizar. A resposta de todas as professoras presentes foi de que realizavam leitura deleite em suas turmas, entretanto somente as alfabetizadoras foram específicas quanto à frequência e variedade de textos. Nessa Roda, as professoras do quinto ano e da pré-escola chegaram depois do início, quando a leitura já estava iniciando.

Realizei a leitura deleite utilizando apresentação em power point e o livro “*Como nasceu a alegria*”¹⁹, de Rubem Alves (1983), por se tratar de uma fábula que aborda o preconceito sofrido por uma “florzinha com pétala cortada” e como sua diferença auxiliou todas as outras flores para conhecerem a alegria, dando a ideia da importância da interação entre todos.

Partindo da mencionada leitura, cada professora escolheu uma entre as flores de pano disponibilizadas, em diferentes cores e formas. Foram organizados quatro grupos, utilizando como critérios a semelhança entre as flores e que em cada

¹⁹ Anexo C.

um dos grupos tivesse um representante da equipe gestora. A mencionada flor foi o vestígio dessa Roda de Formação.

Em grupo, as professoras responderam aos seguintes questionamentos: “O que entendem sobre alfabetização? O que entendem sobre letramento? O que entendem sobre alfabetizar letrando?” “Quais atividades realizam em aula que julgas estarem na perspectiva de letramento?” e “Como essas concepções são utilizadas na função que exerces na equipe gestora? (para o gestor presente no grupo)”. As respostas às perguntas fazem parte do material coletado para análise, seja através da observação ou dos registros nos documentos.

Depois dessa conversa nos grupos, foi o momento da socialização dos questionamentos para todas as professoras, que apresentaram seus posicionamentos de forma espontânea. À medida que as professoras foram falando sobre os conceitos, fui expondo a sistematização, apresentada em slide, dos textos “Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais” (BRASIL, 2012, p. 6), “A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 6) e “O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização?” (BRASIL, 2012, p. 20), pertencentes respectivamente, aos *Cadernos de Língua Portuguesa do PNAIC 2013 referentes à Unidade 1, do Ano 1 e Unidade 3, dos Anos 2 e 3.*

Importante salientar que na abordagem a respeito de alfabetizar letrando, a professora do quarto ano se manifestou dizendo que já havia alfabetizado há tempos atrás, que não era assim dessa forma, mas que seus alunos liam e escreviam muito bem, diferentemente de alguns que recebe hoje no quarto ano.

A professora de pré-escola que é alfabetizadora noutra escola respondeu à fala da colega, defendendo o que realmente é ler e escrever, que não é só decodificar letras. Aproveitando a conversa delas, explicitiei que o sistema de escrita alfabética não é um código e, sim, um sistema notacional:

Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical [...] a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de “caracteres” ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram. (BRASIL, 2012, p.11).

A conversa entre as duas professoras foi interrompida pela chegada do esposo da professora do quarto ano que veio buscá-la, pois no início ela me avisou que teria um compromisso e sairia mais cedo, ficando sem fechamento a fala entre as duas, ao que sugeri que na próxima Roda de Formação poderia ser retomado. Entretanto, o grupo que permaneceu ainda continuou a fala sobre letramento.

Importante salientar que antes de iniciar esse encontro, a supervisora me questionou se eu utilizaria as três horas previstas, manifestando preocupação de que nem todas as professoras permaneceriam até o final. Respondi que sim, dessa forma cumpri o combinado, entretanto além da professora que saiu antes e tinha me avisado, todas permaneceram tranquilas até o fim do encontro.

O lanche previsto para o final foi oferecido pela diretora durante o trabalho em grupo. Reforcei a data da próxima Roda de Formação e sobre a importância da escrita no Caderno de Metacognição. Para finalizar, foram preenchidos os formulários de avaliação do encontro, cujo teor é utilizado para análise.

Figura 9 – Formulário de avaliação da 1ª Roda de Formação

Avaliação da Roda de Formação Tema: Alfabetização na perspectiva do letramento Data: 03/06/2016 Emite tua avaliação sobre a formação de hoje, registrando abaixo tuas percepções:	
Fiquei bem contente com... 	
Esperava mais sobre... 	
Gostaria de sugerir para as próximas: 	

Fonte: Da própria pesquisadora.

2ª Roda de Formação: Refletindo sobre gêneros textuais na sala de aula – 20/07/2016

Objetivos: Reconhecer os diferentes gêneros textuais na leitura e escrita. Relacionar a compreensão dos gêneros textuais ao entendimento da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento.

A segunda Roda de Formação foi realizada, como previsto, no terceiro dia das férias de inverno dos alunos, nessa oportunidade a mantenedora ofereceu formação para todos os professores de educação infantil da rede municipal em um único espaço e previu formação nas escolas para os demais docentes. Dessa forma, o encontro foi realizado no turno da manhã e teve a presença da professora substituta da escola, que não participou dos demais encontros e a falta de duas professoras, incluindo a alfabetizadora parceira, tendo em vista que nesse turno trabalhava em com pré-escola em outro estabelecimento de ensino e, também, a ausência da professora da pré-escola I, que no encontro anterior esteve em conversa com a colega do quarto ano.

O encontro iniciou com um café da manhã oferecido por mim em parceria com a direção da escola, antes de irmos para sala onde organizei o material para a formação. Ao iniciar, apresentei o roteiro da formação, seguido da leitura do Caderno de Metacognição. Nesse encontro, foi lido por todas as professoras que escreveram as respostas às perguntas: o que aprendi, como aprendi e o que não entendi, que foram as duas alfabetizadoras presentes, a diretora e a supervisora.

Dentre as questões não entendidas, surgiu por parte da professora do 2º ano, novamente a dúvida da diferença entre código e sistema notacional. Provoquei o grupo a responder e a explicação foi feita pela professora do 1º ano. Em meio à fala dela, a professora do quinto ano que não estava muito atenta à leitura e explicação da colega perguntou o que era sistema notacional, ao que respondi que era isso que colega estava esclarecendo.

Como forma de auxiliar na compreensão, exemplifiquei através do sistema de numeração decimal, que também é notacional, fazendo a analogia de que conforme o lugar que ocupa o numeral terá um valor, assim como as letras do alfabeto.

Importante salientar essa fala porque nela surgiram muitos comentários entre as professoras do 4º e 5º anos, inclusive que entendem que a matemática é mais fácil delas ensinarem, tanto que pelo exemplo elas conseguiram entender.

O grupo foi conversando sobre suas concepções de alfabetização e letramento e procurei conduzir à retomada da conversa do encontro anterior, mesmo sem a presença da colega da pré-escola, a professora do quarto ano pediu para falar porque precisou sair cedo no dia anterior e gostaria de esclarecer que não estava tecendo crítica às suas colegas, que os alunos de 2016 e 2015 tinham chegado muito bem no quarto ano, que falava do caso de alguns alunos vindos de outras escolas, com bastante dificuldade na leitura e escrita. Esclareci que retomariamos os conceitos de letramento.

A professora substituta se reportou ao seu tempo noutra escola em turmas das antigas séries iniciais e disse que sempre ouvia os professores de anos finais reclamarem do trabalho delas. Então, falou que pela experiência notou que os alunos por si mudavam seus comportamentos, pois já não eram as mesmas crianças.

Procurei relacionar esse depoimento à fala da professora do quarto ano, perguntando se elas não entendiam que também os professores deveriam repensar como viam os alunos? E o que a professora estava fazendo com esses alunos que chegaram na escola e que na visão dela estavam com dificuldade?

Como resposta ela disse ao grupo que procurava dar mais atenção a esses alunos, colocando-os próximos dela e auxiliando-os de perto.

A leitura deleite foi o livro “Pedro Carteiro”, de Beatrix Potter (2014), em que o personagem principal, ao entregar as correspondências aos moradores da localidade onde mora, apresenta inúmeros gêneros textuais. Para a leitura compartilhada, foram distribuídos envelopes coloridos, que continham as correspondências trocadas entre os personagens e na medida em que eu lia o texto, também projetado para todas as professoras, aquela que tinha o envelope da mesma cor do que estava indicado no livro, lia a correspondência para as demais colegas.

O colorido dos envelopes serviu como referência para organização das professoras em duplas. Troquei os envelopes que continham as correspondências entregues pelo “Pedro Carteiro”, por outros nas mesmas cores contendo textos de

diferentes gêneros, cujo tema comum entre eles era amizade, uma vez que nesse dia se comemorava o “Dia do Amigo”.




Assim, cada um dos grupos recebeu um dos textos: as instruções de como organizar uma festa com as amigas, a letra da música: “Canção da América, de Milton Nascimento”, a carta de uma amiga para outra, a fábula sobre amizade “o leão e o rato”, a reportagem sobre as barreiras de preconceitos que amizade supera e o Soneto do Amigo, de Vinícius de Moraes.

A proposta era de leitura do texto, seguida das respostas aos questionamentos: *Que texto receberam? A que se destina esse texto? Já trabalharam com esse gênero de texto em aula? Relata um pouco desse trabalho ao grupo.* Após, apresentaram ao grande grupo.

O trabalho em grupo foi realizado com a participação das professoras e, durante apresentação, para o grande grupo, alguns conceitos foram sendo expostos, através de slides, com base nos textos dos *Cadernos de Língua Portuguesa do PNAIC 2013*, Unidade 5, dos três Anos, que tratam sobre o tema: “Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando” (BRASIL, 2012, p. 6), “Por que ensinar gêneros textuais na escola?” (BRASIL, 2012, p. 6) e “Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos”. (BRASIL, 2012, p. 6).

Ao final, recolhi as folhas dos cadernos de metacognição de todas que escreveram e entreguei os formulários de avaliação do encontro para que as professoras preenchessem com suas percepções, cujo teor é utilizado na análise.

Figura 10 - Formulário de avaliação da 2ª Roda de Formação

Avaliação da Roda de Formação Tema: refletindo sobre gêneros textuais na sala de aula. Data: 20/07/2016 Emite tua avaliação sobre a formação de hoje, registrando abaixo tuas percepções:	
Quais conhecimentos chegaram para auxiliar? 	
O que faltou nesse encontro... 	
O que gostaria de sugerir para as próximas Rodas de Formação? 	

Fonte: Da própria pesquisadora

Para encerrar, disponibilizei um pequeno envelope de feltro colorido, contendo o nome de cada uma das professoras e um pequeno formulário de bilhete para que, entre elas, trocassem mensagens, tendo em vista a data referente aos amigos e o início das férias docentes. Assim, compartilharam bons desejos, trocaram abraços e o envelope de feltro ficou sendo o vestígio desse encontro, relacionado ao “Pedro Carteiro”.

3ª Roda de Formação: Refletindo sobre a produção de textos – 19/08/2016

Objetivo: Definir a finalidade dos diferentes gêneros textuais de forma a facilitar a produção de textos.

A terceira Roda de Formação iniciou com a proposta de roteiro para o encontro, seguida da leitura do Caderno de Metacognição referente ao encontro anterior pelas professoras do 1º e 2º anos, da pré-escola e pela orientadora

educacional, que disse que seu texto estava muito singelo e não queria ler. Mesmo assim, estimei que fizesse a leitura.

Na leitura *do que e como aprenderam e do que não entenderam*, foi evidenciado pelas professoras que se manifestaram a aprendizagem sobre diferentes gêneros textuais, através das conversas em grupo e leituras dos textos. Surgiu a dúvida referente aos conceitos que foram mencionados e explicados no encontro anterior sobre gêneros textuais, no que diz respeito a serem mutáveis e estáveis.

Da mesma forma que na segunda Roda de Formação, perguntei se alguma professora poderia esclarecer para a colega que apresentou a dúvida, com propósito de buscar junto ao grupo a resposta. A mesma alfabetizadora que explicou no encontro anterior, se dispôs a esclarecer para todas as colegas e com base nas suas leituras anteriores e no que tínhamos conversado sobre os gêneros textuais, falou que mudam conforme o local e o tempo histórico.

Nesse momento de leitura sobre o que aprenderam, as professoras conversaram espontaneamente sobre gêneros textuais, surgindo alguns exemplos que oportunizaram a retomada sobre a importância de selecionar não só os gêneros a trabalhar com os alunos, mas atentar à mensagem que o texto traz.

Devolvi as folhas do Caderno de Metacognição da segunda Roda de Formação, que havia recolhido com intenção de reler e escrever alguma contribuição. Como já tínhamos comentado anteriormente em grupo, apenas fiz cópia dos referidos textos e escrevi um agradecimento pela colaboração com a escrita.

Convidei para fazermos a leitura deleite, iniciando com a mostra da capa do livro e perguntando se alguém conhecia. A professora do 4º ano disse que o filho adolescente tem a coleção, mas que ela nunca leu. Expliquei que escolhi o “Diário de um banana, vol. 1”, (KINNEY, 2012, p.1 a 20) por se tratar do gênero diário e por se referir à primeira semana de aula do personagem, com idade semelhante aos alunos de 4º e 5º anos. À medida que fui lendo, procurei provocar as professoras a refletirem sobre algumas semelhanças com os alunos em sala de aula. Um dos momentos significativos a registrar foi o posicionamento da professora de 5º ano que comparando a realidade atual nas salas de aula com a que o personagem revela a respeito da diferença de idade entre os alunos.

Agora não tem muito disso, mas há uns anos atrás era muita diferença de idade. Então nós tínhamos assim: uns de 15 que estavam na 4ª série e uns de 10 que não combinavam em nada. Depois daquela aceleração, não sei o que lá, deu uma organizada naquilo ali, mas antes a gente tinha, lembra... (PROFESSORA, 5º Ano, 2016).

As professoras se envolveram no assunto, inclusive comparando as situações relatadas pelo personagem ao comportamento de seus alunos ou dos próprios filhos. Provoquei o grupo perguntando se imaginavam como se sentiam os maiores junto aos menores. Entre elas, chegaram à conclusão que não é muito fácil para os alunos com diferença de idade e que repetem o ano, necessitando de ações específicas, mas não explicitaram quais.

Propus que formassem três grupos, utilizando como critério a presença de um gestor da escola e um alfabetizador em cada um deles e entreguei um quadro com a proposta de trabalho:

Figura 11 – Proposta de trabalho em grupo da 3ª Roda de Formação

FORMAÇÃO CONTINUADA NA E PELA ESCOLA:
UMA PROPOSTA PARTINDO DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
Trabalho em grupo: 3ª Roda de Formação
Mestranda: Lilia Jurema Monteiro Masson

1. *Recolher os textos do varal.*
2. *Sobre os textos que o grupo recebeu, preencher o formulário:*
3. *Responder às questões a seguir:*
 - a. *Qual a diferença entre gêneros textuais e tipos textuais?*
 - b. *Quais exemplos de gêneros textuais podem ser apresentados?*
 - c. *Quais exemplos de tipos textuais podem ser apresentados?*
 - d. *Qual concepção sobre a afirmativa de que os gêneros textuais são historicamente mutáveis e relativamente estáveis (BRASIL, 2012, p.7)?*
4. *Apresentação às demais colegas.*

Fonte: Da própria pesquisadora

Assim, num varal disponibilizado na sala, estavam pendurados três conjuntos com quatro diferentes exemplos de gêneros textuais (*poesia, fábula, anúncio, receita de alimento, quadrinhos, sinopse de livro, propaganda política, informação do tempo, cartaz, mensagem de whatsapp, blog diário*) com o propósito de realizar a análise acerca do gênero textual no que diz respeito à autoria, ao destinatário, ao espaço de circulação, ao suporte ou portador textual e, prioritariamente, à finalidade do texto, conforme questões 1 e 2 propostas na figura 11. Para registro da referida análise foi utilizado formulário próprio.

Figura 12 - Formulário para análise dos textos de diferentes gêneros textuais

Título do texto	Autoria	Destinatário	Gênero	Espaço/local de circulação	Suporte ou portador textual	Objetivo/finalidade

Fonte: adaptação da pesquisadora a partir de trabalho realizado no Pró-letramento e PNAIC.

Na Roda de Formação anterior, apesar de termos conversado sobre gêneros textuais, as falas das professoras, prioritariamente de 4º e 5º anos, evidenciaram que os textos são trabalhados aleatoriamente e sem muito objetivo, fazendo deles um meio e não um fim. Por isso e aproveitando para provocar as professoras na busca por respostas nos referenciais teóricos, resolvi incluir no trabalho em grupo os questionamentos do item três que aparece na proposta de trabalho.

Durante o trabalho nos grupos, tomaram café e algumas colegas solicitaram meu auxílio, bem como de outras colegas, tanto para análise dos textos, especialmente no que se refere aos espaços de circulação, assim como no entendimento aos conceitos apresentados no referencial teórico, com ênfase na diferença entre gêneros e tipos textuais, o que evidencia que no encontro anterior não tinham percebido a diferença, como foi registrado nas avaliações do segundo encontro.

Na socialização entre os grupos, algumas sugestões foram apresentadas, principalmente pelas alfabetizadoras sobre como propor aos alunos a produção de




diferentes gêneros textuais, na perspectiva de letramento, tais como: a utilização de receitas para ensinar os alunos a fazer algo, elaboração de texto coletivo solicitando à direção alguma melhoria na escola e troca de cartinhas entre os alunos.

Ao final assistimos ao vídeo “Produção de texto na escola, parte 1”, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=rS\)boT3bkEo](https://www.youtube.com/watch?v=rS)boT3bkEo), que foi muito bem aceito pelas professoras. E propus que fizessem uma atividade em sala de aula de produção de texto com os alunos para apresentarem no quarto encontro.

Assim, ficou combinado: as docentes deveriam planejar e aplicar uma atividade de produção textual com os alunos, podendo utilizar como base um dos textos analisados no encontro, e as professoras que compõem a equipe gestora deveriam acompanhar a atividade em uma das salas de aula e registrarem suas percepções sobre a realização da mencionada atividade, constando as estratégias utilizadas na abordagem e a execução da atividade. Na próxima Roda de Formação, todas deveriam relatar às colegas.

Finalizando, entreguei as mini mochilas confeccionadas de pano, relacionadas à imagem do personagem do texto, como vestígio desse encontro e as professoras preencheram os formulários de avaliação.

Figura 13 - Formulário de avaliação da 3ª Roda de Formação

Avaliação da Roda de Formação Tema: refletindo sobre a produção de textos. Data: 19/08/2016 Emite tua avaliação sobre a formação de hoje, registrando abaixo tuas percepções:	
<p>Quais conhecimentos vieram à tona sobre produção textual?</p> 	
<p>O que faltou aprofundar nesse encontro?</p> 	
<p>O que gostaria de sugerir para as próximas Rodas de Formação?</p> 	

Fonte: Da própria pesquisadora.

4ª Roda de Formação: É possível brincar e aprender: o lúdico na sala de aula – 16/09/2016

Objetivo: Compreender a importância de inserir o lúdico no processo de aprendizagem.

A quarta Roda de Formação iniciou com o relato das atividades das professoras e gestoras sobre produção textual, proposta como atividade à distância. A professora do 3º ano relatou sobre a criação de um texto coletivo relacionado ao

aniversário da escola, constituído numa poesia em que os alunos contextualizaram seu dia a dia no ambiente escolar. Durante o relato detalhado da professora, ela revelou que até a produção propriamente dita provocou a pesquisa de várias informações sobre a escola, revelando que sabia o que queria e por isso procurou subsidiar os alunos.

Outro momento relevante na fala da professora foi após a leitura e apresentação da poesia dos alunos, quando lhe perguntei se houve necessidade de revisão na estrutura e ortografia do texto. Ao que ela respondeu que muito pouco, e no que menos precisou intervir foi nas rimas, uma vez que isso é muito trabalhado desde o 1º ano e que inclusive os alunos ao escreverem poesias, cuidam para que o primeiro verso rime com o terceiro.

A professora do 2º ano apresentou o trabalho que fez com seus alunos: um texto narrativo construído coletivamente a partir de um trabalho que estava fazendo sobre animais vertebrados e invertebrados. Segundo ela, os alunos fizeram um texto sobre o gato, que foi escolhido através de votação na turma para representar os vertebrados.

A professora narrou que tudo que foi inserido no texto foi decidido democraticamente: nome do gato, nome da dona do gato, dentre outros detalhes. Ela foi escriba da turma e que demorou muito para a produção efetiva do texto. Com essa produção, segundo o que a professora relatou, surgiram algumas palavras novas e a descoberta do uso de parágrafos. Perguntei à professora, depois dela ter apresentado o texto para o grupo, se era possível aproveitar a produção em outras ocasiões, ao que ela respondeu que já havia realizado a interpretação e outras atividades com a turma, a partir do texto produzido, com maior significado para os alunos.

A professora do 4º ano apresentou o trabalho de seus alunos e, também, o da turma do 5º ano, uma vez que a professora da turma não compareceu ao encontro e solicitou à colega que assim a representasse. Dessa forma, a professora começou seu relato sobre a atividade de produção de texto da turma do 4º ano, dizendo que tinham partido de uma conversa sobre a necessidade de lazer das crianças.

Depois pesquisaram os direitos e deveres das crianças na internet e num livro didático, para posteriormente realizarem a produção coletiva. O texto foi constituído de uma listagem do que os alunos consideraram como direitos e deveres

das crianças, utilizando um vocabulário mais formal. Questionei a professora sobre a origem de tais palavras e ela respondeu que eram próprias dos alunos.

Em seguida, ela passou a relatar o trabalho que a colega do 5º ano fez com seus alunos, iniciou apresentando uma maquete, que segundo a colega do 4º ano seria sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, utilizada na Semana da Pátria. A produção do texto foi um relatório de como foi comprado o material e como foi feita a maquete. Eu esclareci que aquele gênero era relatório, como a professora do 5º ano não estava presente, não ficamos sabendo se os alunos, ao realizarem aquela produção, foram esclarecidos disso.

A professora do 1º ano apresentou as produções individuais de seus alunos com o tema folclore. Ela propôs aos alunos que eles pesquisassem com os seus familiares algo sobre o folclore, entretanto como em julho, na semana do aniversário da cidade, tinham trabalhado sobre uma lenda local: *O monstro da panela do Candal*, os alunos preferiram ouvir de seus pais outras lendas.

Partindo do que ouviram, a professora solicitou o relato oral dos alunos e, depois, a produção gráfica, utilizando desenhos e escrita no nível da psicogênese em que estavam. Solicitei que as demais colegas visualizassem a escrita das crianças, nos diferentes níveis.

A professora da pré-escola II relatou que fez naquela semana a receita do arroz com leite, através de desenhos, ilustrando cada ingrediente e modo de fazer, uma vez que era Semana Farroupilha²⁰ e a escola ofereceu lanche típico do Rio Grande do Sul. Também apresentou um texto coletivo sobre as mulheres e seus diferentes papéis na sociedade.

A orientadora falou de forma generalizada sobre sua presença em algumas atividades na sala de aula da pré-escola e do 1º ano. Seus exemplos foram a respeito de letramento ou da apropriação da língua escrita. A diretora iniciou a fala, explicando que não teve muito tempo de acompanhar o trabalho das colegas em sala de aula e foi interrompida com a chegada do pai de um aluno, necessitando sair da sala para atendê-lo. Nesse dia, a festividade pela Semana Farroupilha proporcionou que alguns alunos permanecessem após o horário de aulas, esperando os pais, exigindo que a diretora saísse diversas vezes nesse início de encontro.

²⁰ A Semana Farroupilha é um evento festivo da cultura gaúcha comemorada de 14 a 20 de setembro, celebrada por vários segmentos do estado.

Depois dos relatos, apresentei a proposta da Roda de Formação, que seria uma gincana lúdica. Ninguém leu o Caderno de Metacognição, pois revelaram não ter registrado nenhuma dúvida.

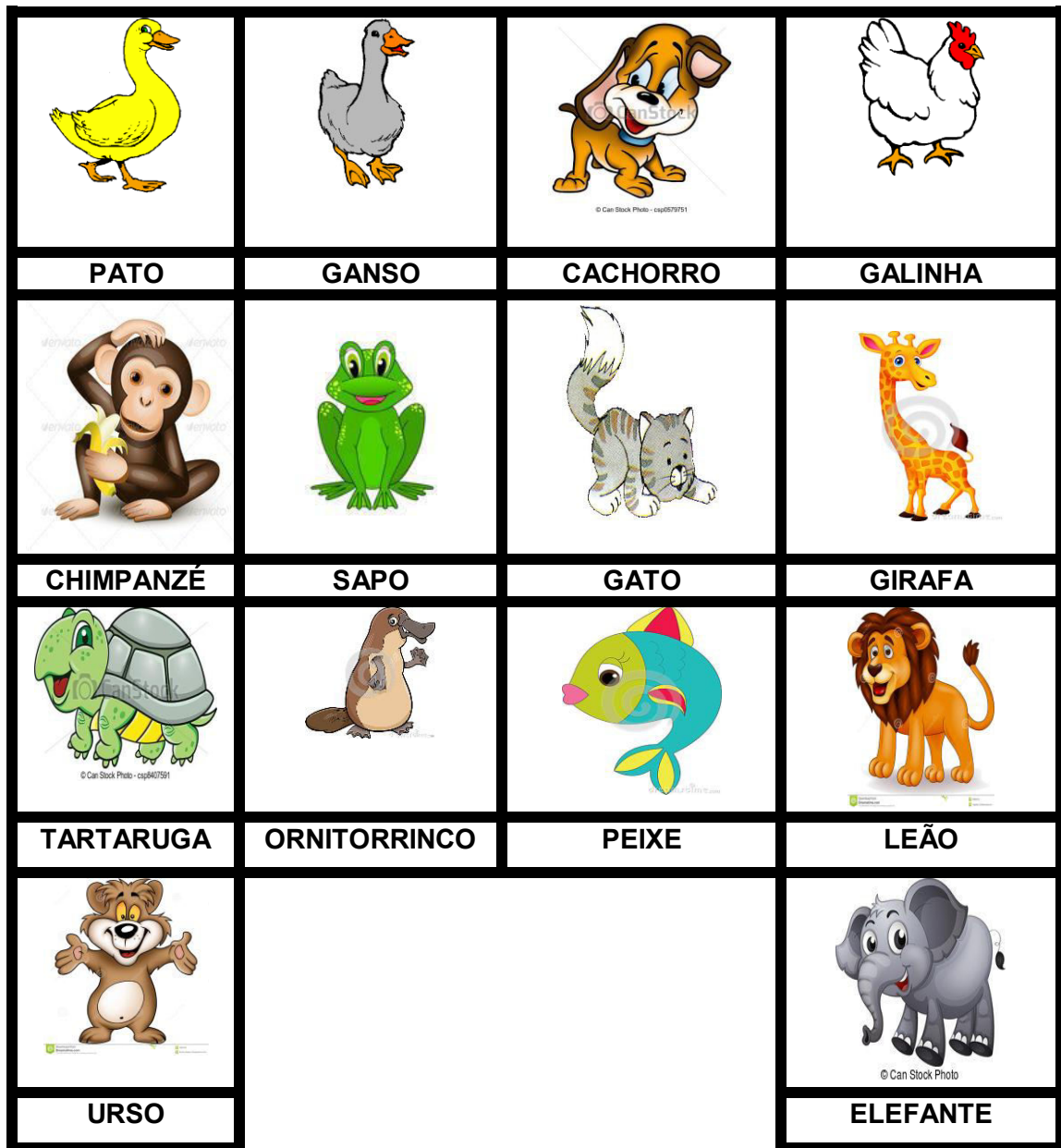
Entreguei uma cópia da letra da música “Bicho gente”²¹, de Kleiton e Kledir, para cada uma das professoras, explorando quais pistas o texto poesia poderia dar. Pelo nome do autor, chegaram à conclusão que poderia ser uma música que não conheciam.

Apresentei o vídeo com a música, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5QqUgs3z9ME>, por se tratar de uma música infantil, com melodia alegre e lúdica, que sugere afetividade aos animais. Todas as professoras acompanharam cantando.

Partindo da leitura deleite, distribuí para as professoras gravuras com imagens de animais que apareceram na música, com o objetivo de dividir o grande grupo em duas equipes e, posteriormente, serem utilizadas nas tarefas da gincana lúdica.

²¹ Anexo D.

Figura 14 - Imagens dos animais da música



Fonte: Da própria pesquisadora, imagens da internet.

Formadas as duas equipes, as professoras foram convidadas a participar da gincana, que se constituiu em diversas atividades lúdicas associadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, letramento e gêneros textuais. Cada atividade teve uma pontuação específica. Para a contagem dos pontos, foram usados palitos relacionados à pontuação das tarefas. Tais palitos foram colocados em copos distintos correspondentes a cada uma das equipes, de forma que ao final, após a soma total, o registro foi sistematizado em tabela. Dessa maneira, a mencionada gincana lúdica também foi relacionada a conceitos matemáticos.

É relevante explicitar que essa forma de contagem de pontos, com material manipulável, não era do conhecimento de todas as professoras, necessitando de explicações pelas professoras que costumavam usar em sala de aula.

Juntamente a cada tarefa lúdica da referida gincana, foram apresentados questionamentos referentes aos textos sobre ludicidade, relacionando à prática pedagógica. Assim, além de provocar a discussão e reflexão da prática, as professoras foram provocadas à leitura de textos nos cadernos disponibilizados aos grupos.

A primeira atividade da gincana valeu dois pontos e foi uma atividade de atenção, em que cada professora deveria criar um gesto para representar o animal, referente à imagem que recebeu e socializar com as colegas da equipe esse gesto. Quando a música tocasse novamente e mencionasse o animal, a equipe deveria dramatizar os gestos combinados.

A equipe marcaria pontuação se realizasse a atividade acertando os gestos no maior número de vezes em que os animais fossem mencionados. Como reflexão sobre essa primeira tarefa, a equipe deveria pesquisar e responder as seguintes questões:

Figura 15 – Questionamentos da tarefa 1 da gincana lúdica.

1. Refletindo sobre ludicidade:

Lúdico do latim *ludus*, cujo significado é associado a brincadeira, jogo, divertimento.

[...] os jogos, os brinquedos e as brincadeiras colaboram para uma vida mais significativa e prazerosa para a criança. Por isso, há muito tempo, os estudiosos da Educação defendem as atividades lúdicas como recursos para o desenvolvimento de ações pedagógicas significativas, como aquisição da leitura e da escrita, conceitos matemáticos, dentre outros. (BRASIL, 2015, p.24).

Para melhor entendimento é necessário diferenciar:

- a) Brincadeira:
- b) Jogo;
- c) Brinquedo:

Fonte: Da própria pesquisadora.

Nessa primeira tarefa as professoras participaram ativamente e de forma descontraída. Sobre os três conceitos questionados na tarefa 1 percebi nos grupos, pelas falas, que se apropriaram através da leitura do texto sobre o tema nos Cadernos do PNAIC que disponibilizei às equipes ou em conversa com as colegas para responderem às questões.

A segunda atividade da gincana lúdica teve o valor de quatro pontos, foi um bingo de palavras e imagens. Cada professora recebeu uma cartela com palavras e imagens dos animais que apareceram na música. Retirei os nomes de um envelope e li em voz alta. A equipe em que estava a professora que primeiro preencheu toda a cartela marcou pontos. Como tarefa para leitura e conversa com colegas, foram apresentados os seguintes questionamentos para serem respondidos pelas equipes:

Figura 16 – Questionamentos da tarefa 2 da gincana lúdica.

2. Refletindo sobre ludicidade:

As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões. (BRASIL, 20012, p.6).

Partindo do excerto acima e da afirmativa que através da brincadeira as crianças são beneficiadas nos aspectos físico, cognitivo e social, menciona quais benefícios para cada um dos aspectos apontados:

- a) Aspecto físico:
- b) Aspecto cognitivo:
- c) Aspecto social:

Fonte: Da própria pesquisadora.

Essa segunda tarefa foi feita pelas professoras com bastante interesse e competição. No que diz respeito aos conceitos, da mesma forma, pesquisaram nos Cadernos do PNAIC e responderam com rapidez e envolvimento.

A terceira tarefa valia cinco pontos, consistia num desafio em que as equipes deveriam pensar numa palavra com mesma escrita e pronúncia, mas com diversos significados. Deveriam escrever frases utilizando-as em diferentes contextos, num tempo combinado previamente. A pontuação seria marcada ao cumprirem a tarefa

de escrever maior número de frases com coerência. Quanto às questões dessa terceira tarefa, se referiam à ludicidade presente na prática pedagógica:

Figura 17 – Questionamentos da tarefa 3 da gincana lúdica.

3. Refletindo sobre ludicidade:

[...] vários pesquisadores da psicologia mostraram, em seus estudos sobre a infância, que é possível conciliar os interesses das crianças pelo jogo e pela brincadeira e os objetivos de ensino da escola. (BRASIL, 2012, p.6).

Com base no trecho mencionado, quais atividades presentes na tua prática pedagógica que incluem os conceitos de ludicidade?

Fonte: Da própria pesquisadora.

As equipes disputaram muito essa tarefa, pensaram sobre as palavras e uma delas me pediu auxílio para encontrá-las e, depois que exemplifiquei a primeira, o grupo lembrou outra palavra para realizar a tarefa. Quanto às atividades lúdicas em sala de aula, os relatos revelaram que quando os alunos são menores, as atividades fazem parte da rotina da sala e, quando os alunos são maiores, quando as brincadeiras existem, são em momentos específicos e esporádicos.

A quarta tarefa valeu três pontos. Deveriam escolher o nome de três animais que constituíram a equipe e escrever o maior número de palavras que rimassem com esses nomes. Marcaria os pontos a equipe que escrevesse mais palavras rimadas, desde que não fossem repetidas e tivessem significado. Para pesquisa e reflexão, foi proposto o seguinte questionamento:

Figura 18 – Questionamentos da tarefa 4 da gincana lúdica.

4. Refletindo sobre ludicidade:

Garantir a todas as crianças o direito ao brincar auxilia o trabalho pedagógico. Sendo assim, existe outro personagem que não pode ficar fora desse contexto: o próprio professor. (BRASIL, 2015, p.25).

Nessa perspectiva, quais ações do professor nesse espaço lúdico?

Fonte: Da própria pesquisadora.

Disputaram muito as palavras rimadas, na correria por mais palavras, repetiram umas e inventaram outras. No que diz respeito às ações docentes no espaço lúdico, ressaltaram aquilo que o texto apresentava sobre o professor também brincar e não somente observar os alunos brincando.

A tarefa quinta e última valia cinco pontos e deveria ser a escrita de uma poesia, utilizando algumas das palavras listadas na tarefa anterior. A equipe marcaria pontos se escrevesse a poesia coerentemente, apresentando às colegas do outro grupo. Essa questão propôs como pensar o que seria necessário no planejamento de ações lúdicas.

Figura 19 – Questionamentos da tarefa 5 da gincana lúdica.

5. *Refletindo sobre ludicidade:*

Para que uma proposta pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das/dos crianças/adolescentes. (BRASIL, 2015, p.28).

Para que a proposta se efetive é necessário considerar alguns critérios no seu planejamento. Nessa perspectiva, quais itens podem ser considerados importantes?

Fonte: Da própria pesquisadora.

As poesias foram feitas e apresentadas para as colegas. Quanto aos itens considerados importantes no planejamento do brincar na sala de aula, buscaram no texto disponibilizado e relacionaram às suas práticas, de forma que deram significado ao que foi sugerido pelos autores.

Retomamos as tarefas oralmente, de forma a relacionar as possibilidades de trabalho com os alunos, bem como os objetivos de cada uma delas. Ao encerrar a gincana, foram computados os pontos e preenchida a tabela disponibilizada em cartaz.

Figura 20 - Tabela de pontuação da gincana lúdica




	Valor	Equipe 1		Equipe 2	
		Pontuação	Socialização das reflexões	Pontuação	Socialização das reflexões
1. Mímica com música.	2	2	cumprida	2	cumprida
2. Bingo de palavras e imagens.	4	-	cumprida	4	cumprida
3. Desafio de palavras e frases.	5	3	cumprida	2	cumprida
4. Brincando com rimas.	3	-	cumprida	3	cumprida
5. Escrevendo poesia.	5	5	cumprida	5	cumprida
Total	19	10	-----	16	-----

Fonte: Da própria pesquisadora.

A equipe 2 foi premiada com bombons e todas as professoras receberam um bichinho confeccionado em pano, para ser unido aos demais vestígios recebidos nas Rodas anteriores.

Combinamos a tarefa a ser feita até o próximo encontro: realizar em aula uma atividade que envolva a ludicidade para relatar na próxima Roda de Formação. Recolhi as folhas dos Cadernos de Metacognição daquelas professoras que haviam realizado e preencheram o formulário de avaliação, cujos registros foram utilizados para análise.

Figura 21 - Formulário de avaliação da 4ª Roda de Formação

Avaliação da Roda de Formação Tema: É possível brincar e aprender: o lúdico na sala de aula. Data: 16/09/2016 Emite tua avaliação sobre a formação de hoje, registrando abaixo tuas percepções:	
Quais as considerações produtivas desse encontro? 	
O que faltou aprofundar nesse encontro? 	
O que gostaria de sugerir para as próximas Rodas de Formação? 	

Fonte: Da própria pesquisadora.

5ª Roda de Formação: Conceituando correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão, conservação na construção do número – 01/11/2016

Objetivos: Refletir sobre a ideia de número e seus usos em situações do cotidiano. Conhecer subsídios para práticas pedagógicas nas relações de semelhança e de ordem. Utilizar critérios diversificados para classificar, seriar e ordenar coleções.

Devido à necessidade de reorganização de algumas datas da escola, a data para essa quinta Roda de Formação foi adiada da data prevista de 26 de outubro para 01 de novembro. O encontro iniciou com a leitura do Caderno de Metacognição, que nesse dia somente a professora do 2º ano havia escrito. Após, propus a retomada sobre o tema do encontro anterior, tendo em vista que nesse dia não trouxeram relato específico, conforme a tarefa proposta, além de estarem em número reduzido nesse dia.

Nessa retomada oral, o diálogo foi iniciado pela professora do 1º ano, que considerou a diferença entre as turmas quanto à aceitação da ludicidade em aula.

Quando solicitei que fosse mais específica, ela mencionou a dificuldade no cumprimento das regras. A orientadora educacional confirmou o posicionamento da colega, se referindo à dificuldade de os alunos pararem, ouvirem, atenderem aos comandos.

Perguntei o que pensavam sobre insistir ou não com essas turmas mais resistentes. Responderam que sim. Relacionaram que nas brincadeiras, algumas regras são estabelecidas nas turmas. A professora da pré-escola, inclusive exemplificou o quanto sua turma melhorou desde o início do ano, com a rotina da turma, que tem regras estipuladas a partir de brincadeiras. Por fim, as professoras concluíram que o brincar é importante na sala de aula.

A seguir apresentei a proposta de trabalho e a caixa com coleções de objetos, tais como: palitos, canudos, calculadora, liga elástica, fichas escalonadas, relógio, tampinhas, fichas numeradas, fita métrica, dinheirinho, calendário, material dourado, jogo de varetas, dentre outros, denominada no PNAIC de Caixa Matemática²², perguntando quem utilizava alguns daqueles materiais em aula? Como resposta, as alfabetizadoras disseram que usam alguns desses objetos, salientei a importância da utilização por todos os alunos, da pré-escola ao 5º ano.

Entreguei para cada professora pequenos textos do gênero piada infantil²³, para leitura individual e posterior leitura oral ao grupo. Dessa forma, a leitura deleite foi realizada com a participação de todas as professoras, uma vez que cada uma teve a oportunidade de ler a piada recebida, disponível em: <http://sitededicadas.ne10.uol.com.br/piadas-infantis-piadas-diversas.htm>.

Ao final da leitura e dos risos, perguntei se alguma delas trabalhava com o gênero piadas em sala de aula? A professora do 2º ano disse que tinha trabalhado naquela tarde com uma piada, perguntei se foi de fácil entendimento para os alunos, ela disse que teve que explicar e que eles não riram muito. Todas anotaram a sugestão que dei de usarem esse gênero, como forma de trabalhar o que está implícito no texto, as inferências²⁴.

²² Na proposta do PNAIC em 2015, cada alfabetizando teria sua Caixa Matemática, montada pelo próprio aluno, ao longo do trabalho, a partir das necessidades de uso, devendo conter materiais para representação e manipulação de quantidades numéricas. (BRASIL, 2014, p. 19).

²³ Apêndice E.

²⁴ Trata-se de “ler nas entrelinhas” ou compreender os subentendidos, realizando operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor, para compreender informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas no texto. (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p.43).

Após, foram convidadas para marcarem nos seus textos os números que apareceram explícita ou implicitamente, que fizeram rapidamente. Para socialização, cada texto foi projetado através do Power point, e as professoras que haviam marcado os numerais foram falando acompanhadas pelas demais colegas, de forma que todas puderam compartilhar os numerais que estavam nos textos.

No momento em que estávamos realizando essa socialização, a professora que trabalha noutra escola no turno da tarde e que tem a turma da pré-escola nível I, chegou. Assim como em todos os dias em que alguma outra chegou após, parei a atividade e expliquei rapidamente o que tínhamos feito até aquele momento, entreguei um texto também para que ela participasse.

Dando continuidade ao trabalho, com o intuito de refletir sobre a importância do número nas nossas vidas e provocar a socialização dos conhecimentos prévios, responderam por escrito à seguinte questão, individualmente:

Figura 22 – Formulário para responder individualmente sobre números usados.

Para refletir e responder sozinho:

Quais números tu utilizaste no dia de hoje, desde a hora em que acordaste até o momento?

Faze uma listagem com eles:

Fonte: Da própria pesquisadora.

Essa atividade foi mais narrada do que escrita, uma vez que todas chegaram à conclusão que os números fazem parte de todas as atividades humanas. Nesses relatos, umas se detiveram mais nos horários, outras mais no número de pessoas com quem se relacionaram, outras com as vezes e quantidade de consumo de alimentos durante o dia. Em muitos casos, o que foi mencionado causou risos pelas colegas, pelo fato de constituírem relatos do seu cotidiano e aparentemente agradar o grupo. Ao finalizar, ainda explorei a possibilidade de outros números que foram omitidos nas apresentações.

Depois desse relato, as professoras se agruparam em duplas para preencherem a coluna denominada *conceitos iniciais* do seguinte quadro, de forma a diagnosticarem seus conhecimentos prévios. Deixando para outro momento o preenchimento das demais colunas.

Figura 23 – Quadro de conceitos prévios e posteriores ao estudo.

	<i>Conceitos iniciais</i>	<i>Conceitos revistos na formação</i>	<i>Influências desses conceitos na aprendizagem dos alunos</i>
Correspondência?			
Comparação?			
Classificação?			
Sequenciação?			
Seriação?			
Inclusão?			

Fonte: Da própria pesquisadora, adaptado da formação do PNAIC em Bagé.

Essa atividade foi realizada pelas professoras de forma descontraída: disponibilizei o material da Caixa da Matemática para manipularem e exemplificarem se necessário. Apenas uma das duplas utilizou o mencionado material.


Combinamos que iríamos assistir, alternadamente, os vídeos “Na Carriola de Arquimedes”, e comparando aos conceitos prévios listados. Esses vídeos, além de possibilitar experiências sobre os conceitos de correspondência, comparação, classificação, ordenação/seriação/sequenciação, inclusão e conservação dos objetos, propõem reflexões através de breves explicações sobre o tema. Concomitantemente, as professoras iriam retomando os *conceitos iniciais* já descritos, de forma a confirmarem ou reverem suas concepções acerca das noções para construção do número, quando houve a possibilidade de preenchimento da segunda coluna do quadro denominada de *conceitos revistos na formação*. As respostas à última pergunta da coluna foram socializadas oralmente no grupo.

Combinamos que as colegas presentes observariam seus alunos quanto aos conceitos trabalhados no encontro e fariam os registros nos cadernos de metacognição. Tendo em vista que nessa 5ª Roda de Formação, as professoras do 4º, 5º anos e do AEE não compareceram, a equipe gestora deveria fazer isso

nessas turmas, como forma de provocar a curiosidade das professoras ausentes quanto aos conceitos trabalhados.

O lanche foi servido durante as atividades em grupo e recolhi as anotações do Caderno de Metacognição. Nesse dia, entreguei um bonequinho *Smile* em tecido, representando esta Roda de Formação que iniciou com texto do gênero piada. Foi realizada a avaliação em formulário próprio. É importante relatar que durante o encontro houve um temporal na cidade, aparecendo goteiras na sala e, mesmo nessas condições, as professoras permaneceram até o final, ainda que agitadas e com dificuldade de concentração.

Figura 24 - Formulário de avaliação da 5ª Roda de Formação

Avaliação da Roda de Formação Tema: conceituando correspondência, comparação, classificação, sequencição, seriação, inclusão e conservação na construção do número. Data: 01/11/2016 Emita tua avaliação sobre a formação de hoje, registrando abaixo tuas percepções:	
<p>Quais as considerações produtivas desse encontro?</p> 	
<p>O que faltou aprofundar nesse encontro?</p> 	
<p>O que gostaria de sugerir para a próxima Roda de Formação?</p> 	

Fonte: Da própria pesquisadora.

6ª Roda de Formação: Entendendo como planejar através de Projetos Didáticos e Sequências Didáticas – 16/11/2016

Objetivo: Entender o planejamento pedagógico organizado através de projetos e sequências didáticas como forma de integrar no currículo as diferentes áreas de conhecimento.

Por solicitação das professoras da escola, essa Roda de Formação aconteceu no dia 16 de novembro, numa quarta-feira. No planejamento, seria dia 18/11/2016, na sexta-feira, para viabilizar a participação da professora de 5º ano, que teria um compromisso social em família, foi solicitada a antecipação e assim foi realizada.

Iniciamos a sexta Roda de Formação retomando as atividades propostas para sala de aula combinadas no último encontro, que deveriam ser relatadas no Caderno de Metacognição. A professora do 1º ano falou que não teve condições de fazer com muitos detalhes a tarefa proposta, também as outras professoras confirmaram que não tiveram tempo de fazer, tendo em vista a época e a correria para as questões de finalização do ano. Na fala dela, revelou a preocupação para que os alunos construíssem a ideia de número e não apenas memorizassem.

Respondi que essa era a nossa proposta: ter os conceitos claros sobre construção de número, com a finalidade de auxiliar os alunos na consolidação desses conhecimentos não só no ciclo de alfabetização, mas na continuidade dos estudos. Essa era uma provocação que ficaria, uma vez que as professoras permaneceriam juntas, podendo retomar, caso sentissem necessidade e tivessem disponibilidade.

Apresentei a proposta do roteiro da Roda de Formação e distribuí entre as professoras, fichas com identificação de duas cores com palavras que completariam os versos das poesias “O buraco do tatu”²⁵ (CAPPARELLI, 2011, p. 39) e “O Direito das crianças segundo Ruth Rocha”²⁶, disponível em: http://pensador.uol.com.br/autor/ruth_rocha/.

A leitura deleite foi realizada da seguinte forma: li e expus os versos das duas poesias em Power Point com lacunas e as professoras que possuísem as palavras ou expressões, leriam para completar os versos dos textos, uma de cada

²⁵ Anexo E

²⁶ Anexo F.

vez. Partindo da combinação entre as professoras que tinham a mesma poesia, o grupo foi subdividido em dois.

Cada um dos grupos recebeu um texto distinto do outro, apresentando as características de projeto didático: “Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades” (BRASIL, 2012, Ano 2, Caderno 6, p. 14 a 20) e o outro as características de sequência didática: “Organização do trabalho pedagógico por de sequências didáticas” (BRASIL, 2012, Ano 1, Caderno 6, p. 27 a 37).

Baseado na leitura, cada grupo de professoras criou um esquema, em linhas gerais, sobre a forma de planejamento estudada para relatar no grande grupo. Também organizaram um Projeto Didático²⁷ ou Sequência Didática²⁸, relacionado ao tema que a poesia sugeria, partindo da disponibilidade de roteiros, respectivamente.

Cada um dos grupos recebeu um formulário específico para orientar o trabalho. O grupo sobre Projetos Didáticos embasou o trabalho na poesia “O Direito das crianças segundo Ruth Rocha”, já mencionado.

Figura 25 - Formulários para orientar o grupo sobre Projetos Didáticos.

- 1. A partir da leitura do texto: “Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades” (BRASIL, 2012, Ano 2, p. 14 a 20), elaborar um esquema sobre Projeto Didático, que caracterize em linhas gerais, essa forma de planejamento para relato no grande grupo.**
- 2. Organizar um projeto, relacionado ao tema que a poesia sugere, partindo do roteiro que foi disponibilizado.**

Fonte: Da própria pesquisadora.

O grupo sobre Sequência Didática elaborou o trabalho partindo da poesia “O buraco do tatu” e recebeu o seguinte formulário para orientar-se no trabalho.

²⁷ Apêndice F.

²⁸ Apêndice G.

Figura 26 - Formulário para orientar o grupo sobre Sequências Didáticas.

1. A partir da leitura do texto: “Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas” (BRASIL, 2012, p. 27 a 37), elaborar um esquema sobre Sequência Didática, que caracterize em linhas gerais, essa forma de planejamento para relato no grande grupo.

2. Organizar uma sequência didática, relacionada ao tema que a poesia sugere, partindo do roteiro que foi disponibilizado.

Fonte: Da própria pesquisadora.

No início do trabalho em grupo, a professora de pré-escola I chegou e as colegas que a acolheram no grupo explicaram o que tinham feito até o momento. Nessa Roda de Formação, a professora do 2º ano não pode comparecer, justificou-me pessoalmente a falta por ter conseguido horário que aguardava há tempos com um médico especialista. Também nesse encontro, não compareceram a professora do 5º ano nem a do AEE. Em meio às falas iniciais, a professora do 4º se desculpou pela falta na Roda de Formação anterior, dizendo que esqueceu que teria, só lembrou quando as colegas lhe perguntaram no dia seguinte o porquê da ausência.

Os grupos trabalharam atentamente, percebi que as professoras alfabetizadoras, sejam da escola ou em outra, como é o caso da professora de pré-escola I, coordenavam as ações, assumindo para si a responsabilidade dos registros e cumprimento do tempo.

Depois do trabalho nos grupos, aconteceu o relato para todas as professoras: primeiramente os grupos apresentaram as características e reflexões sobre as duas formas de planejamento. Nessas reflexões, o grupo que estudou Projetos Didáticos, manifestou a dificuldade na elaboração, uma vez que uma das características é a participação dos alunos desde o planejamento, já que deve partir da curiosidade deles.

Contudo o grupo que estudou a Sequência Didática, além de mencionar a facilidade em seguir os passos no planejamento, relatou sobre a importância de um trabalho interdisciplinar. Dessa forma, provoquei um fechamento de ideias nesse sentido, de forma a identificar a interdisciplinaridade como fator comum entre as duas formas de planejar, e como fatores de diferenciação, a elaboração do planejamento e como emergem os questionamentos.

Uma diferença básica entre o projeto didático e a sequência didática é que no projeto didático o planejamento, monitoramento e avaliação de todo o processo se dá de forma compartilhada, ou seja, as crianças participam da organização geral do trabalho de modo mais direto. (BRASIL, 2012, p.27).

Durante o relato dos exemplos, outras características semelhantes ou diferentes foram evidenciadas, explorando a utilização de um ou de outro pelas professoras. Em suas considerações, as professoras perceberam que planejavam mais através de Sequências Didáticas, embora isso não fosse claro para elas, pois utilizavam a nomenclatura de Projetos para denominar a sua forma de planejamento.

Nesse encontro, que foi o último, as professoras preencheram uma ficha avaliando toda a formação²⁹, contendo os temas e itens contemplados nas Rodas, como também questionamentos sobre a formação continuada, de forma a utilizar também esse instrumento para análise.

Agradei pelos momentos de partilha, aprendizagem e pela disponibilidade em participarem da intervenção. Entreguei a cada professora um bonequinho de pano em forma de coração, fazendo referência ao texto sobre direitos das crianças trabalhado na leitura deleite. Como previsto, esse vestígio foi unido à flor, ao envelope, à mochila, ao animal e ao *smile* referentes aos encontros anteriores, formando um adereço possível de ser usado na chave da sala de aula.

Figura 27- Imagem dos adereços montados pelas professoras.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

²⁹ Apêndice H.

Ofereci um lanche especial e recolhi as folhas dos Cadernos de Metacognição para utilizar na análise. Combinei com a diretora de disponibilizar para as professoras ausentes a ficha de avaliação de toda a formação para preencherem, caso assim desejassem. Dessas, recebi apenas a ficha da professora do 2º ano, que se identificou.

Após a descrição de como as Rodas de Formação se efetivaram, descrevo quais instrumentos foram utilizados para a coleta de dados e quais os caminhos percorri para chegar à análise dos mesmos.

3.2.2 Conduzindo aos resultados: a avaliação da intervenção

Para que a pesquisa se caracterizasse como intervenção foi necessário também que o método de avaliação da intervenção se estabelecesse, de forma planejada, incluindo os instrumentos utilizados para sua efetivação.

Assim, a avaliação da intervenção *Formação na escola e pela escola* foi feita a partir dos seguintes instrumentos: análise documental e observação.

Defini previamente que os documentos para análise seriam os registros produzidos pelos sujeitos durante os encontros, o Caderno de Metacognição e as avaliações de cada Roda de Formação, pois:

A primeira decisão nesse processo é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado. (...) Será do tipo oficial (por exemplo, um decreto, um parecer}, do tipo técnico (como um relatório, um planejamento, um livro-texto) ou do tipo pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia)? Envolverá informações de arquivos oficiais ou arquivos escolares? Ou ambos? Será um material instrucional (filme, livro, roteiro de programa) ou um trabalho escolar (caderno, prova, redação)? Incluirá um único tipo desses materiais ou uma combinação deles? (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 40).

No que diz respeito à observação, foi feita por mim em todos os momentos da intervenção, utilizando em alguns momentos posteriores, o registro no diário de campo e as gravações em áudio e vídeo como suporte.

Há formas muito variadas de registrar as observações. Alguns farão apenas anotações escritas, outros combinarão as anotações com o material transcrito de gravações. Outros ainda registrarão os eventos através de filmes, fotografias, *slides* ou outros equipamentos. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 32).

A análise foi feita em todo processo, sendo sistematizada ao final da pesquisa e as questões que surgiram na intervenção permitiram novas tomadas de decisão e possíveis ações.

A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. (LUDKE, ANDRE, 1986, p. 45).

Dessa forma, com base nos registros escritos pelas professoras em seus cadernos de metacognição, nos formulários de avaliações, bem como nos trabalhos realizados em cada encontro, realizei a análise de dados da mencionada pesquisa de intervenção. Além disso, subsidiei a referida análise do que observei durante as Rodas de Formação, no que diz respeito à frequência, interação, participação, envolvimento, realização das propostas de trabalho dos sujeitos da pesquisa, utilizando como suporte as gravações em vídeo.

Para a efetivação, inicialmente li cada registro das professoras, construindo um quadro resumo por encontro, onde reuni todos os registros que elas fizeram em cada um dos documentos. Posteriormente, agrupei os mencionados registros de todas as Rodas de Formação em cada um dos diferentes documentos, excluindo, nesse primeiro momento, as respostas da ficha de avaliação preenchida na última Roda.

Com as informações registradas, utilizei cores distintas para marcar o que foi relevante, sejam pelas repetições, pelas ideias eventuais ou, ainda, por serem ideias muito opostas à maioria, em cada um dos quadros resumos.

No quadro resumo dos Cadernos de Metacognição³⁰, em que foi dividido pelos três tópicos: *O que aprendi? Como aprendi? O que não aprendi?*, inicialmente me detive nos registros de como as professoras perceberam que aprenderam, tendo em vista que essas respostas poderiam confirmar ou negar a fundamentação teórica no que diz respeito à partilha de saberes nas Rodas. Quanto aos registros sobre o que foi aprendido, é relevante destacar que alguns conceitos previstos como já consolidados pelas professoras, inclusive as alfabetizadoras, foram considerados como novos. Já no item destinado a registrar o que não foi entendido, poucas

³⁰ Apêndice I.

escreveram, revelando mais uma vez o que muitas vezes manifestaram ao lerem os Cadernos de Metacognição, de não ter consciência sobre o que não aprendiam.

No que diz respeito ao quadro resumo das avaliações³¹ das cinco rodas de formações, foi estabelecido o caminho para análise da forma já mencionada, tendo em vista que ao longo da intervenção esses instrumentos foram utilizados como forma de enriquecer o planejamento das Rodas seguintes.

Quanto ao resumo das avaliações da última Roda de Formação³², além das ideias destacadas, esse instrumento foi relacionado com o outro preenchido no diagnóstico³³, pela possibilidade de analisar as expectativas das professoras sobre a formação antes delas acontecerem e ao final. Por ser mais abrangente, esse instrumento se relacionou aos outros, confirmando ou confrontando as ideias destacadas.

Partindo da organização dos instrumentos e revendo as gravações em áudio e vídeo, bem como no que foi observado e registrado em cada Roda de Formação, a análise foi-se encaminhando, com expectativas de que algo ainda não previsto poderia surgir, pois:

Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se. (MORAES, 2003, p.192).

Dessa forma, a análise dos dados foi realizada como forma de potencializar e confrontar os resultados aos objetivos da pesquisa, utilizando duas categorias que concentraram as ideias destacadas, ou seja, das concepções e expectativas que as professoras trouxeram para a Formação e de como socializaram e apontaram as possibilidades durante os encontros. As categorias foram assim nominadas: *Olhando para as concepções e práticas das professoras e Anunciando as experiências e possibilidades das Rodas de Formação.*

³¹ Apêndice J.

³² Apêndice K.

³³ Apêndice L.

4 APRECIANDO OS DADOS: A ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

Para a efetivação da análise foi necessário reler, rever e ouvir novamente os registros, relatos e vídeos na tentativa de aprofundar a leitura e reorganizar o material, de forma que meu objetivo como pesquisadora fosse atingido o melhor possível, pois:

Exercitar uma leitura aprofundada é explorar uma diversidade de significados que podem ser construídos com base em um conjunto de significantes. É ainda explorar significados em diferentes perspectivas, valendo-se de diferentes focos de análise. [...] Por mais sentidos que se consiga mostrar, sempre haverá mais sentidos. (MORAES, 2003, p.196).

Dessa forma, com as ideias recorrentes destacadas a partir do que mais foi mencionado pelas professoras e revisão dos instrumentos da pesquisa, foram estabelecidas duas categorias construídas a partir da reunião das informações por semelhança, comparando-as entre si, uma vez que: “Esse é um processo essencialmente indutivo, de caminhar do particular ao geral, resultando no que se denomina as categorias emergentes”. (MORAES, 2003, p.197).

A primeira seção, designada *Olhando para as concepções e práticas das professoras*, reúne o que as professoras trouxeram para as Rodas de Formação, seja do que relataram sobre sua prática ou de suas opiniões acerca dos temas, manifestadas nas suas falas e gestos. A segunda seção, nomeada *Anunciando as experiências e possibilidades das Rodas de Formação*, aborda o que foi percebido na relação e partilha entre as professoras durante as Rodas e o que foi percebido como expectativas após a intervenção.

4.1 OLHANDO PARA AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS

Na proposta de formação, o envolvimento da maioria das professoras foi essencial desde o início, na aceitação da intervenção, escolha de temas (mesmo que previamente direcionados), efetividade nos encontros e participação ativa nas Rodas de Formação. Durante o tempo da intervenção, cada professora trouxe consigo sua história de formação, de profissão e, através de seus relatos e escritas, isso foi se manifestando.

Algumas concepções emergiram com mais vigor que outras e foram, inclusive, apresentadas no relatório das Rodas de Formação. Como no primeiro encontro, na fala da professora do 4º ano, ao se posicionar sobre a forma que alfabetizava alunos em tempos anteriores e que tinha bons resultados, se contrapondo ao que atualmente percebe, pois disse que recebe alguns alunos sem ler e escrever.

No que diz respeito à afirmativa da professora do 4º ano sobre os alunos estarem ou não alfabetizados, a colega da pré-escola I, durante a Roda, lhe explicou a diferença entre ser alfabético e ser alfabetizado na perspectiva do letramento, conforme o que é defendido por vários autores, como Cruz e Albuquerque (2012), nos Cadernos do PNAIC:

As crianças alfabéticas são as que conseguem compreender o sistema notacional e que, por isso, são capazes de ler e escrever palavras (ainda que apresentem dificuldades) e, às vezes, frases e pequenos textos. As crianças alfabetizadas, além de serem alfabéticas, são capazes de ler e produzir textos de diferentes gêneros. Essa concepção é contrária à concepção de que a alfabetização é a aprendizagem de um código, que seria ensinado por meio de métodos de ensino – ora analíticos ora sintéticos, que concebem o sujeito como mero receptor de conhecimento. Essa perspectiva permeou o ensino durante muito tempo, no nosso país, e, com base nesse conceito restrito, defendia-se que a criança precisaria apenas de um ano para se alfabetizar. (BRASIL, 2012, p.14).

Com base nos seus saberes sobre o assunto, a mencionada professora de pré-escola I, que já alfabetizou na rede pública, participou do PNAIC e é alfabetizadora na rede particular, partilhou na Roda a sua concepção sobre a diferença entre estar alfabético e alfabetizado, ou seja, estar alfabético é ser capaz de ler e escrever palavras, frases ou pequenos textos, compreendendo o sistema de escrita e até apresentando certa dificuldade nesse processo. Estar alfabetizado, no entanto, é ser capaz de realizar a leitura e escrita com autonomia e, ainda, que o aluno no nível alfabético deve ser desafiado a avançar.

Como foi já mencionado no relato dessa primeira Roda, a conversa entre as duas professoras foi interrompida pela necessidade da professora do 4º ano sair mais cedo, impossibilitando que se ouvisse mais sobre o que ela poderia argumentar ou rever. Na segunda Roda de Formação, quando foi retomado o assunto pela professora do 4º ano, com o objetivo de se desculpar com as colegas alfabetizadoras, pois não gostaria que pensassem que aquela fala se referia ao trabalho delas e, sim, aos alunos que vinham de outras escolas, os conceitos sobre

ser alfabético e alfabetizado foram abordados sem muita profundidade, pois a colega da pré-escola I, que mencionou tais conceitos não estava presente e as professoras alfabetizadoras demonstraram não estar à vontade para argumentar com a colega do 4º ano sobre a temática, uma vez que são elas que alfabetizam os alunos da escola. Entretanto, retomei a questão, perguntando qual era a sua prática ao receber alunos que não estivessem alfabetizados. E ela respondeu:

Eu procuro atendê-los da melhor forma, como se fosse no particular, eu dava aula particular antes para crianças...(pausa). Eu não sei se estou fazendo certo ou errado, ou o correto dando mais atenção para eles que para os outros. Não faço diferencial entre eles, mas é isso: procuro ver o problema se é emocional ou afetivo... (PROFESSORA, 4º Ano, 2016).

Nessa fala, a professora relata que a sua compreensão sobre o atendimento individualizado aos alunos com maior dificuldade está ligada a fatores que não à aprendizagem, contrapondo-se aos princípios de heterogeneidade defendidos por Morais e Leite (2012), no que se refere à inevitável diversidade de alunos numa mesma turma. Uma vez que os alunos são indivíduos diferentes uns dos outros, o esperado é que se faça um diagnóstico dos conhecimentos construídos por eles, para planejar estratégias específicas, que podem prever, inclusive, o atendimento individual, tendo como meta a aprendizagem de todos.

Essa ação é um desafio para o professor, conforme consta nos Cadernos do PNAIC (2012) alguns alunos avançam para o 3º ano ainda com as hipóteses iniciais da escrita ou dominando pouco a relação da grafia com o som da letra, apresentando dificuldades na leitura e na escrita. Para mediar esse processo, é recomendado que:

Em ambos os casos, precisamos agir na urgência, assegurando todas as situações possíveis que permitam àquelas crianças concluir o primeiro ciclo dominando, de fato, o sistema de escrita. Dentre as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos (as) professores (as), uma das mais relevantes e difíceis, é a de identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo. (MORAIS, LEITE, 2012, p. 10).

Nessa perspectiva, é previsto que numa turma exista uma diversidade no que diz respeito ao nível de leitura e de escrita dos alunos, exigindo do professor a percepção dessa realidade e ação efetiva com foco na aprendizagem dos alunos.

Na terceira Roda de Formação, que tratava sobre gêneros textuais, as professoras relataram a utilização desses em seus planejamentos de aula. Entretanto, nas narrativas orais das professoras que atuam nas turmas de pós-alfabetização (4º e 5º anos) foi mencionada a forma como os textos são trabalhados em aula: com o objetivo de realizar leitura e interpretação e não com o objetivo de utilizá-los, com a finalidade a que se destinam. Falaram, por exemplo, que utilizam em sua prática docente receitas culinárias, mas quando perguntei como esse gênero era usado, não incluíram em seus relatos, a feitura do alimento ou o reconhecimento das características daquele gênero e, sim, a compreensão do texto apenas. Esse relato denunciou a concepção dessas professoras sobre o trabalho com gêneros textuais, confirmando o que os documentos oficiais definem como um grande desafio, ou seja:

[...] trabalhar com essa diversidade textual na sala de aula, explorando de forma aprofundada o que é peculiar a um gênero textual específico, tendo em vista situações de uso também diversas. No trabalho em sala de aula com os gêneros duas dimensões se articulam. A primeira se refere aos aspectos socioculturais relacionados a sua condição de funcionamento na sociedade e a segunda se relaciona aos aspectos linguísticos que se voltam para a compreensão do que o texto informa ou comunica. (DUBEUX, SILVA, 2012, p.9).

Dessa forma, não basta que o professor apresente aos alunos diferentes gêneros textuais se, na prática, não explorar as possibilidades do seu uso e função nas situações de interação.

Outro conceito trazido para as Rodas, diz respeito à expectativa das professoras sobre a participação na formação continuada. Foram questionadas em dois momentos específicos: antes e no final da intervenção. Ao analisar as respostas à pergunta feita para as professoras antes dos encontros, sobre suas expectativas, a grande maioria mencionou que seria *aprender algo novo* para depois aplicar com os alunos. Quando a mesma pergunta foi respondida no final da intervenção, as respostas foram acompanhadas por termos como *ampliar, acrescentar, aperfeiçoar o conhecimento*, expressando que as possíveis aprendizagens construídas nas Rodas de Formação partiram dos conhecimentos que elas já tinham construído ao longo de suas vidas pessoais e profissionais e, não, como algo absolutamente novo. Essa perspectiva se aproxima do que Tardif e Raymond (2000) defendem sobre como os saberes docentes se relacionam com o tempo, de maneira que os professores

aprendem sobre a docência antes mesmo da formação inicial e por toda sua trajetória, no exercício da profissão.

Dessa forma, no que diz respeito à formação dos professores, os autores se manifestam afirmando que os saberes se constituem através de suas experiências ao longo da vida, através de marcadores afetivos e temporais que ficam memorizados e constroem a identidade profissional. Na visão que Tardif e Raymond (2000) apresentam:

[...] a temporalidade é uma estrutura intrínseca da consciência: ela é coercitiva. Uma sequência de experiências de vida não pode ser invertida. Não há operação lógica que possa fazer com que se volte ao ponto de partida e com que tudo recomece. (TARDIF, RAYMOND, 2000, p.216).

Baseado nesse entendimento foi possível perceber que algumas das professoras tinham, inicialmente, a concepção que a formação continuada traria conceitos totalmente novos, de forma a solucionar instantaneamente alguma dificuldade e, na experiência dos encontros, perceberam que os novos conhecimentos partiram do que elas puderam contribuir e partilhar nas Rodas de Formação, com base nas referências teóricas.

As ideias trazidas pelas professoras contribuíram com a sua formação, bem como com a formação de todas outras professoras. Entretanto, não só o que foi dito é relevante como concepção, as ações ou omissões também mostraram o que as professoras incorporam de suas práticas pedagógicas. Dessa forma, quando convidada a ler o Caderno de Metacognição, na terceira Roda de Formação, a orientadora educacional respondeu que era muito singelo o que tinha escrito. E depois de estimulada, leu para o grupo:

O que aprendi? Aprendi que podemos fazer uso de gêneros textuais em diferentes atividades cotidianas de sala de aula. E como aprendi? Através de música, poesia, carta, receitas entre tantas outras que vimos no encontro. E o que não entendi?... Não fiz. (ORIENTADORA EDUCACIONAL, 2016).

A maneira de como a orientadora educacional percebeu sua escrita – “singela” – bem como o que escreveu no Caderno de Metacognição, respondendo às perguntas do que aprendeu, como aprendeu e o que não entendeu, reflete a forma exígua presente na maioria das produções escritas nesse instrumento pelas professoras, restringindo-se à descrição do que foi estudado e lido nos encontros.

Nessa escrita, a orientadora mostra o que aprendeu e cita a forma como aprendeu, sem mencionar maiores detalhes. No que diz respeito ao que não entendeu, ela sinalizou não saber o que responder, manifestando, em gestos, um constrangimento frente ao grupo, que imediatamente a incentivou, dizendo que era muito difícil expressar o que não entendiam. Essa fala, provavelmente seja a justificativa pela qual no quadro resumo dos Cadernos de Metacognição o registro daquilo que não foi entendido foi inferior, comparada aos outros.

Outro fator a considerar sobre a escrita no Caderno de Metacognição, relacionado ao que não foi dito ou realizado, diz respeito à frequência da utilização desse instrumento pelas professoras. Assim, as professoras alfabetizadoras e a orientadora educacional realizaram regularmente a escrita, as de pré-escola e demais gestoras realizaram com menos frequência e as de 4º e 5º anos não realizaram nenhuma vez.

A resistência para escrever nos Cadernos de Metacognição pode estar relacionada com a dificuldade das professoras na escrita ou no entendimento de que a metacognição pressupõe a reflexão sobre a ação e, conseqüentemente, como menciona Alarcão (2011, p. 54), “um distanciamento da ação”, oportunizando que as aprendizagens ocorridas possam ser percebidas e sistematizadas pelos sujeitos.

As professoras que não escreveram nesse instrumento, ao ouvirem a leitura feita pelas demais colegas, manifestaram-se oralmente, tendo a oportunidade de rever os conceitos elencados naquele momento, entretanto sem a possibilidade de refletirem com mais profundidade.

Além disso, não há como abandonar o objetivo principal ao utilizar o Caderno de Metacognição nas Rodas de Formação, com base em Damiani, Gil, Protásio (2006): de proporcionar às professoras condições para refletirem sobre o que conhecem ou desconhecem e a maneira como aprendem melhor, de forma a melhorarem sua capacidade cognitiva, bem como aproveitar tal experiência com seus alunos.

Essa atividade proposta previa uma reflexão sobre a ação e não na ação, pois as professoras eram provocadas a registrar seus entendimentos sobre cada encontro depois de terem saído dele, diferentemente daqueles registros feitos durante o encontro. Assim, se diferencia um conceito de outro:

A reflexão na ação acompanha a ação em curso e pressupõe conversa com ela. Refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interação verbal em situação de conversação. A reflexão sobre a ação pressupõe um distanciamento da ação. Reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente. (ALARCÃO, 2011, p. 54).

Com base no que autora defende, essa seria uma oportunidade das professoras refletirem sobre o estudado no encontro, tendo a possibilidade de problematizar o próximo. E com a oportunidade de escreverem o que pensavam, as professoras teriam como registrar suas marcas, diferentemente de copiarem, elas seriam autoras de suas ideias. Segundo Warschauer (2001), há uma tendência dos professores de oferecerem às suas turmas, práticas de reprodução, de cópia, uma vez que foram essas as suas experiências quando eram alunos.

Essa afirmativa recebe maior ênfase quando no início da quarta Roda de Formação, ao relatarem a atividade sobre produção textual realizada com alunos, proposta no encontro anterior, a professora do quarto ano apresentou uma listagem de direitos e deveres das crianças, produzida pela turma a partir de uma pesquisa feita na internet e livro didático, possuindo palavras e termos de um vocabulário formal, não comum às crianças em idade de quarto ano. Tais expressões como *deficiência física e mental*, *diferenças de raça*, *religião*, apareceram na sua criação, como se lê na figura 28.

Figura 28 - Texto produzido pelos alunos do 4º ano.

Os direitos e deveres da criança

Todas as crianças precisam de lazer.
 Criança não pode trabalhar de sol a sol na rua ou pedindo esmolas.
 As crianças tem que aproveitarem sua infância, sua hora de brincar, estudar e também de ajudar sua mãe em casa.
 Toda a criança, independente da cor, religião ou raça tem os direitos iguais.
 Toda a criança tem direito de ser amada por seus pais, com pitadas de carinho.
 As crianças têm seus direitos, mas também seus deveres, como ajudar os pais no que for necessário.
 Mesmo as crianças com deficiência, sejam mentais ou físicas, tem direito à educação e a viver em sociedade.
 A criança não deve ser violentada, nem física, nem verbalmente por seus pais, parentes ou outras pessoas.
 As crianças precisam ser amadas, educadas e respeitadas, pois serão o futuro do nosso país.

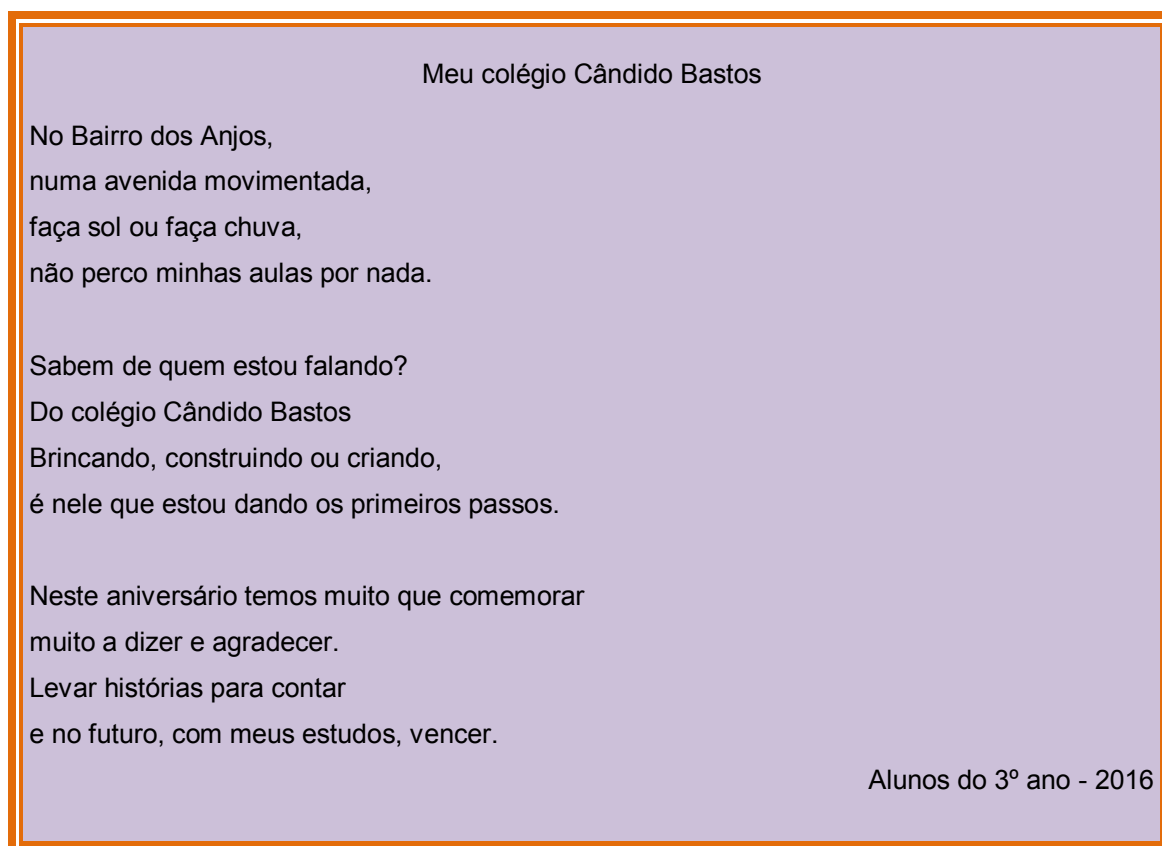
Alunos do 4º ano – 2016

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Percebe-se pelos relatos e apresentações das professoras do ciclo de alfabetização, sobre a mesma proposta, que a criação dos textos partiu da conjuntura da escola ou da sala de aula, em que a mediação das professoras, empregou os conhecimentos prévios para provocar outros novos.

O texto apresentado pela professora do 3º ano foi produzido na época do aniversário da escola, bem antes da tarefa ser solicitada na Roda de Formação e, conforme o relato da professora, ela tinha o propósito de construir com a turma uma poesia, por isso conversou com os alunos, apresentando as diferentes informações da escola para que tivessem subsídio para a criação. Então, falou sobre o patrono da escola, o tamanho do prédio comparado ao de outras escolas, a localização, dentre outros aspectos, procurando palavras que facilitassem às prováveis rimas, uma vez que, segundo o que a professora falou, eles já dominavam esse conhecimento desde o 1º ano. A produção dos alunos do 3º ano, consta na figura 29.

Figura 29 - Texto produzido pelos alunos do 3º ano.



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

O texto apresentado pela professora do 2º ano também tinha sido construído pelos alunos antes de ser solicitado na Roda de Formação, quando estavam trabalhando os animais vertebrados e invertebrados. A turma escolheu criar um texto sobre a borboleta e outro sobre o gato, representando os invertebrados e vertebrados, respectivamente. A professora relatou como foi construído o texto do gato com a turma e leu a referida produção para as colegas.

De acordo com a professora, todas as escolhas para o texto foram votadas: sobre qual animal iriam escrever? Qual o nome dele? Quem mais participaria no texto? O nome desse personagem? O que faziam e sentiam? Conforme sua fala, os alunos ficaram eufóricos e argumentavam com os colegas, tentando convencê-los a votarem naquilo que defendiam, precisando, inclusive, que ela registrasse no quadro a contagem da votação. A produção do 2º ano consta na figura a seguir:

Figura 30 - Texto produzido pelos alunos do 2º ano.

O gato

Era uma vez um gato chamado Tom.
A dona do gato se chamava Janice.
Eles moravam em uma casa florida.
Todos os dias eles brincavam na praça.
Tom gostava de tomar leite e jogar bola com sua dona.
Tom era um gato muito feliz.

2º ano - 2016

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

As produções dos alunos, os relatos das professoras sobre a forma que mediam a escrita dos textos, bem como a fonte de subsídios, partindo de textos prontos, que favorecem a reprodução, ou do contexto, que possibilitam a criação e a escrita, evidenciaram as concepções acerca da produção de textos.

Na formação inicial ou ao longo da vida, essas professoras podem ter tido oportunidades e experiências semelhantes sobre a prática da reprodução de textos, entretanto as alfabetizadoras, na formação continuada do PNAIC, exercitaram a escrita, sendo autoras de seus textos. A experiência das alfabetizadoras no PNAIC, de escreverem nas Cadernetas de Metacognição e nos relatos sobre os encontros

ou sobre suas práticas,³⁴ com a oportunidade de criarem seus textos e partilharem com as colegas, através da leitura, pode ter sido um favorecedor no desenvolvimento da autoria da sua escrita, repercutindo na prática pedagógica com os alunos, assemelhando-se ao que nos diz Warschauer (2001) sobre o assunto:

[...] se esses professores escrevem sobre suas experiências e refletem sobre elas podem estar exercendo essa autoria, reconstruindo sua relação com a escrita e refazendo sua identidade, sobretudo quando seus textos podem ser lidos e discutidos com seus pares e com um formador, pois nessa situação, o potencial formativo dessa experiência é ainda mais aproveitado. (WARSCHAUER, 2001, p.187).

A utilização da escrita como possibilidade das professoras tornarem-se autoras e exercerem a reflexão teve uma visão contraditória na intervenção, pois a escrita reduzida dos textos nos Cadernos de Metacognição se afastou muito do que avaliaram no último encontro sobre esse instrumento. A seguir, apresento a coletânea das respostas das professoras à pergunta realizada na última Roda de Formação: *O que podes mencionar sobre a utilização do caderno de metacognição?*

- *O caderno de metacognição nos situa. Liga o último assunto abordado ao que vamos trabalhar. Faz refletir sobre o que aprende? Como aprende? O que não entende?*
 - *O caderno foi interessante para organizarmos o pensamento sobre o que aprendemos e discutimos na formação.*
 - *É um trabalho que serve para relatarmos nossas dúvidas e serve para nos esclarecermos com as colegas.*
 - *Importante para que possamos registrar o que aprende, como aprende e as dúvidas que ficaram para que no encontro seguinte pudessem ser revistas.*
 - *Momento de retomada e reflexão importante!*
 - *O registro dos itens estudados.*
 - *Uma maneira que tínhamos de registrar o que foi realizado na formação.*
 - *Utilizar o caderno de metacognição faz com que retomemos o que foi visto em cada encontro e tirar dúvidas que tenham ficado em cada encontro.*
- (SUJEITOS DA INTERVENÇÃO³⁵, 2016).

Dessa forma, mesmo que a produção nos Caderno de Metacognição tenha sido “acanhada”, as professoras validaram a utilização do instrumento e, através do que mencionaram na avaliação sobre retomar, registrar, esclarecer o que foi tratado no encontro, valorizaram o aspecto do que aprenderam. Entretanto, o propósito

³⁴ Em Bagé, desde o Pró-letramento, incluímos na rotina, a narrativa escrita por uma das professoras sobre os acontecimentos em cada encontro para ser lido no início do subsequente. No PNAIC acrescentamos também o registro e apresentação das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras, com seus alunos, relacionadas à unidade trabalhada.

³⁵ As avaliações foram registradas sem identificação das professoras. Assim, em cada citação anônima, utilizei *SUJEITO DA INTERVENÇÃO*, para a referência.

defendido por Damiani, Gil e Protásio (2006), de refletirem sobre como aprenderam, não foi abordado nessas repostas.

Outro aspecto observado nas narrativas orais diz respeito à prática da leitura deleite, prevista e realizada no início de cada Roda de Formação e que esteve presente nas formações do Pró-letramento e do PNAIC. Assim, nos relatos das professoras sobre o trabalho com seus alunos, sempre apareceu a leitura deleite como referência da rotina de trabalho, em expressões como: “*depois da leitura deleite*”, “*eles (os alunos) trouxeram o texto para leitura deleite*”, “*uso esse gênero na leitura deleite*”, dentre outros exemplos que mostraram que essa é uma prática permanente com os alunos.

Percebi que a leitura pelo prazer é praticada em todas as turmas e é de conhecimento também das gestoras, evidenciado nas suas falas ao exporem sua participação nos trabalhos junto às professoras em sala de aula, ou quando, por algum motivo, precisaram substituí-las na docência, como foi mencionado pela orientadora educacional no seu relato, no início do quarto encontro.

[...] e outro dia eu entrei na turma do primeiro ano e o aluno estava projetando o texto que ele trouxe no quadro, ele estava escrevendo e ele veio me contar... assim (pausa) com tanta felicidade, que aquele dia ele estava (pausa) que aquele dia ele contou a história, ele leu para a turma e daí ele foi para o quadro redigir o texto que ele trouxe e os colegas copiaram o que ele leu [...]. (ORIENTADORA EDUCACIONAL, 2016).

Nessa narrativa, a orientadora falou sobre a alegria do aluno do 1º ano, por ter sido ele quem trouxe o texto de casa e leu para os colegas em aula, mostrando que a leitura é um hábito. E quando são os alunos que fazem, eles vibram muito. Outro aspecto observado nessa fala da orientadora e que foi mencionado também em outros momentos, diz respeito à sua rotina em participar de atividades em sala de aula, indicando a sua interação com as professoras, com os alunos e com a prática pedagógica.

Ao mencionar esse aspecto, recorro a outro percebido sobre a atuação dos gestores. Trata-se do que aconteceu no mesmo encontro com a diretora, que iniciou seu relato dizendo que não houve tempo de fazer a atividade de acompanhamento à produção textual em nenhuma das turmas. E nesse momento do encontro, ela foi chamada para atendimento a pais e alunos, o que impediu a sua participação efetiva, seja para falar ou ouvir os relatos das colegas. Esse acontecimento foi marcante nesse encontro, todavia isso se repetiu muitas vezes durante a

intervenção, principalmente a partir da terceira Roda de Formação, quando a supervisora da escola entrou em licença para aposentadoria, sobrecarregando as funções das demais gestoras da escola.

Dessa forma, a participação efetiva da gestão na formação ficou, muitas vezes, comprometida pelas atividades rotineiras da escola e organização de tempo, uma vez que a formação na escola pressupõe a possibilidade de participação de todos, pois “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. (NÓVOA, 2002, p.39).

O cotidiano escolar e sua forma de organização interferiram na realização da intervenção, seja em situações inusitadas durante os encontros ou em fatos relacionados a elas, tendo em vista que “[...] criar as condições para a formação dos professores na concepção aqui defendida não é algo fácil, em razão da proletarização da profissão docente, a burocracia e a atual organização escolar”. (WARSCHAUER, 2001, p.169).

Destaca-se na citação da autora a organização escolar, pois as dificuldades em romper com práticas da rotina são denunciadas também em fatos relativos à distribuição do tempo das atividades. É possível perceber as manifestações orais no início das Rodas ou no que foi escrito nos instrumentos de avaliação relacionados ao tempo do encontro, como foi exposto na avaliação final:

A consideração que faço é que, muitas vezes, sentimos o cansaço após um dia inteiro de trabalho, pois as formações eram de três horas relógio. (SUJEITO DA INTERVENÇÃO, 2016).

Além desse registro, outros foram declarados trazendo à tona a preocupação com o fator tempo, inclusive no primeiro encontro, como já foi relatado, que a supervisora perguntou se eu utilizaria o tempo combinado. O que me permitiu supor que quando as professoras realizam alguma formação, essas são em tempo menor, o que dificulta uma proposta de reflexão, pois já na intervenção considerei que faltou tempo para aprofundar muitos aspectos.

Na mesma perspectiva, a professora do 4º ano, no sexto encontro, se desculpou pela ausência na Roda de Formação anterior, alegando esquecimento. Isso demonstrou que não houve, sequer, comentário anterior entre as colegas ou gestoras que naquela data teria encontro. Mais uma vez isso denuncia que a vida na

escola é muito intensa, tomando tempo dos profissionais em atividades cada vez mais exigentes. Esses exemplos vão ao encontro do que Nóvoa (2011) defende sobre a necessidade de organizar a rotina das escolas, bem como a criação de políticas públicas aos professores, oferecendo condições para a prática da formação reflexiva.

Esses olhares sobre alguns conceitos e modos de ver a formação, trazidos pelas professoras, relatados a partir das práticas ou manifestados durante a observação, certamente são limitados diante das vivências nas Rodas de Formação. Dessa forma, passaremos às análises de como esses ou outros fatores emergiram no contexto dos encontros e suas expectativas.

4.2 ANUNCIANDO AS EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES DAS RODAS DE FORMAÇÃO

É indispensável registrar que percebi, desde o início da intervenção, que o relacionamento entre as professoras e gestoras da escola era muito saudável, alegre e respeitoso. É relevante salientar esse fator no momento em que a análise se reporta às experiências dos encontros, de como as concepções e práticas das professoras foram partilhadas e se teria ou não condições para a reflexão, pois “se a capacidade reflexiva é inata ao ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”. (ALARCÃO, 2011, p.49). Essa realidade foi favorável à efetivação da intervenção, pois em geral, as professoras contribuíram, realizando as atividades propostas em grupo, dialogando e exercitando a prática reflexiva, aproximando-se do que menciona Warschauer (2001):

Numa situação de partilha é importante que os diferentes atores exteriorizem, na troca, suas intenções, objetivos e visões de mundo, confrontando seus diferentes significados, o que permite até mesmo reelaborá-los. (WARSCHAUER, 2001, 137).

Sendo assim, é coerente que retome a análise mencionando novamente o quarto encontro, pois segundo as observações, foi nessa Roda de Formação que o grupo demonstrou melhor seu potencial, seja porque iniciou com os relatos de trabalhos dos alunos, já mencionados em grande parte na seção anterior, seja pelo

tema sobre ludicidade, que proporcionou um clima de alegria e descontração entre as professoras, ao participarem da gincana, ou porque nesse encontro as professoras já estavam bem inseridas na proposta da intervenção.

A leitura deleite iniciada a partir do texto escrito e, depois com a apresentação do vídeo da música “Bicho gente”, de Kleiton e Kledir, favoreceu um ambiente de informalidade e animação. As professoras que começaram a leitura mais timidamente acabaram cantando também.

A primeira tarefa envolveu novamente a música e, ao fazerem a mímica representando os animais, as professoras dançaram e riram muito, inclusive as professoras mais resistentes. Como foi planejado, em cada uma das tarefas havia uma atividade lúdica e outra em que as equipes deveriam responder a alguns questionamentos, com base em textos com referências sobre o assunto. Pude perceber que, diferentemente das outras Rodas, nesse dia a leitura dos subsídios fluiu melhor, pois em geral, as professoras não alfabetizadoras foram resistentes à prática da leitura de textos para estudos, na formação. Percebi também que na Roda de Formação em questão as professoras manifestaram envolvimento e competitividade entre as equipes. No final do preparo dessa primeira tarefa para apresentação, observei que a professora do 4º ano falou para sua equipe:

O ganso é primo-irmão do pato (muitos risos), (pausa). (PROFESSORA, 4º Ano, 2016).

Logo em seguida, levantou e se encaminhou até a outra equipe para apressá-las, pois nitidamente estava ansiosa para apresentação da atividade e para cumprir a tarefa e, batendo palmas, como forma de chamar a atenção, disse às colegas:

Vamos, vamos... Nós já terminamos (com euforia). (PROFESSORA, 4º Ano, 2016).

Como a outra equipe não havia concluído ainda a tarefa e estava dentro do tempo previsto, a professora do 4º ano se juntou novamente ao seu grupo e, enquanto elas aguardaram que a outra equipe concluísse a tarefa número 1, revisaram suas respostas às perguntas e os gestos que deveriam fazer, imitando os animais.

A professora do 3º ano coordenou o seu grupo na apresentação dessa tarefa e o outro foi coordenado pela professora do 4º quarto ano, ansiosa e advertindo as colegas para prestarem atenção nos gestos. Ações como essa nos remetem ao que argumenta Warschauer (2001, p.136):

Para ajudar o indivíduo a desenvolver suas potencialidades, proponho algumas condições favorecedoras: a presença do humor, do lúdico e da alegria, [...] bem como a agressividade sadia, a sensibilidade [...] e, no caso dos professores, a reflexão sobre suas práticas.

Dessa forma, as professoras experimentaram momentos de alegria, prazer e humor, relacionados a situações de aprendizagem e reflexão. Nos registros sobre esse tema emergiram expressões ligadas à necessidade de incluir o lúdico na rotina de trabalho, como é o caso de uma escrita na avaliação da última Roda de Formação:

Através do brincar a criança exercita a imaginação, desenvolvendo sua personalidade e suas possibilidades, expressando sua autonomia... (SUJEITO DA INTERVENÇÃO, 2016).

Entretanto, na Roda de Formação seguinte, após a leitura do Caderno de Metacognição, a professora do 1º ano mencionou a dificuldade dos alunos daquele ano letivo em atenderem aos comandos nas atividades lúdicas e a orientadora educacional reforçou essa ideia, manifestando também sua preocupação com a agitação da turma.

Outras colegas relataram práticas lúdicas exitosas em suas turmas. Entretanto, a declaração da professora do 1º ano demonstrou, no mínimo, receio para a realização de atividades nessa perspectiva, deixando o questionamento se realmente elas fazem parte do planejamento e efetiva prática, o que facilitaria aos alunos a construção de regras e limites. A possibilidade de participar de brincadeiras proporciona ao sujeito melhor relação consigo e com os outros, como está justificado nos documentos oficiais do PNAIC. (BRAINER et al., 2012, p.11):

Ao brincar, a criança movimenta-se em busca de parceria e exploração de objetos, comunica-se com seus pares, expressa-se por meio de múltiplas linguagens, descobre regras e toma decisões. Assim, desenvolve dimensões importantes no aprendizado dos conhecimentos escolares.

Ao compartilharem suas práticas pedagógicas relativas ao tema ludicidade, as professoras refletiram em grupo e indicaram que as atividades lúdicas fazem parte da rotina do planejamento para as turmas dos alunos com menos idade, sendo que para os alunos maiores, quando elas existem, há um horário estipulado para sua realização.

Na expectativa da continuidade da formação pela escola, essa ideia de que a frequência do lúdico é limitada na prática pedagógica com os alunos maiores, certamente é uma reflexão a ser retomada, pois como argumenta Warschauer (2001) a inteligência e a criatividade são exercitadas também através do humor, que possibilita aos sujeitos, inclusive ao professor, uma visão lúdica e criativa das situações do cotidiano, consideradas angustiantes e que passam a ser enfrentadas de outra forma.

A inclusão de atividades lúdicas, planejadas a partir de objetivos claros, que favoreçam a presença do humor e da alegria na sala de aula, oportunizam a manifestação ativa dos alunos e, como Warschauer (2001) afirma, inclusive na expressão da agressividade inerente ao ser humano, de forma sadia e produtiva. Entretanto, a autora justifica que a criação desse espaço na sala de aula é papel do professor e “para tal, ele próprio precisa autorizar-se a reencontrar seu espaço pessoal de aprender, jogar, escolher e humorizar [...]”. (WARSCHAUER, 2001, p. 140).

Outro fator a considerar na análise da intervenção, diz respeito ao entendimento sobre a importância da presença de todos durante os encontros, como forma de criar possibilidades para a partilha e reflexão. Dessa forma, esse aspecto foi considerado relevante, não só por mim como pesquisadora e formadora, mas também pelas próprias professoras. Essa opinião pode ser observada nas suas falas ou escrita a respeito da ausência de alguma colega, como é o caso do registro feito no segundo encontro, que aconteceu paralelamente à formação das professoras de pré-escola, oferecida pela SMED. Assim, destaco uma resposta à pergunta feita na avaliação: *o que faltou nesse encontro?*

Algumas colegas que estavam em outra formação. (SUJEITO DA INTERVENÇÃO, 2016).

Também é o caso de vários outros registros em que a possibilidade das trocas entre elas foi salientada ou nas situações em que uma das professoras chegava após o início e era acolhida pelo grupo, sendo informada do que já havia acontecido. Nesse caso, há exceção para a professora do 5º ano, que nas últimas Rodas de Formação não esteve presente, mesmo que os horários tenham sido adequados para a sua participação, tendo em vista que no turno da tarde ela exercia outra atividade profissional.

Quando esteve presente, a referida professora colaborou através da fala, expressando suas ideias acerca de determinado assunto. Entretanto, os seus diálogos foram mais descritivos, contrariando a forma de diálogo fundamental à reflexão, que conforme argumenta Alarcão (2011): “tem de atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão”. Assim, a possibilidade da reflexão sobre sua prática ficou comprometida ou inexistente, bem como a sua contribuição junto às demais colegas. Sobre a reflexão, Nóvoa (2011) apresenta duas considerações:

Primeiro, a reflexão não é um exercício vazio ou que se faça no vazio – é sempre a partir de saberes, de conhecimentos e experiências, que se elabora o sentido do trabalho escolar. Segundo, a reflexão não é um acto isolado ou solitário – sem esquecer a importância do “pensar consigo”, o que melhor caracteriza o trabalho escolar é o “pensar com os outros”, investindo assim o diálogo como lugar decisivo da aprendizagem. (NÓVOA, 2011, p. 39).

Conforme o autor, para a reflexão é necessário que haja diálogo, consigo e com os outros, com base em conhecimentos já construídos, possibilitando o aprofundamento e revisão de conceitos. Na intervenção, a oportunidade da reflexão sobre a prática docente, bem como sobre conceitos novos, esteve presente nas Rodas de Formação. Isso foi possível através das atividades previstas, tais como: na escrita, leitura e contextualização dos Cadernos de Metacognição, nos diálogos entre as professoras, com mediação delas ou minha ou, ainda, no enfrentamento com os referenciais teóricos.

Essas práticas foram planejadas levando em consideração a reflexão das professoras sobre seu cotidiano, a partir do que emergiu espontaneamente ou do que foi solicitado para relato e, com exceção da escrita no Caderno de Metacognição, essas ações foram realizadas em grupo.

É relevante mencionar que os princípios formativos do PNAIC orientaram a prática da formação, principalmente em relação à trajetória das professoras e seus saberes, respeitando-os e considerando-os como ponto de partida para as reflexões, mas também colocando “em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos”. (FERREIRA, 2012, p.14).

Dessa maneira, as professoras tiveram a oportunidade de compreender que seus saberes não são estáticos, podendo ser revistos e, a partir daí, melhorar, refazer ou abandonar. Exemplos de como perceberam isso na prática foram registrados nas respostas de algumas professoras ao questionamento: *Como percebeste efetivamente as formações durante a realização das Rodas?*

Formações claras, esclarecedoras, dinâmicas e objetivas.

As formações foram muito boas e proveitosas.

*Que foi um grande **aprendizado e na interação com as colegas.***

Para mim foram bem proveitosas principalmente nos gêneros textuais.

*De forma organizada, que **oportunizou reflexão sobre temas importantes.***

*As **formações em grupo trouxeram auxílio e segurança no trabalho que faço com os meus alunos.***

Muito produtivas.

*Vieram ao encontro das minhas expectativas. Pude fazer uma **reflexão sobre minhas práticas e aprendi muito com o grupo.*** (SUJEITOS DA INTERVENÇÃO, 2016, grifos nossos).

As professoras, em vários momentos de suas falas, bem como nos seus escritos, em especial no registro de *como aprenderam*, no Caderno de Metacognição, mencionaram que o encontro, a partilha, as trocas são muito importantes para suas aprendizagens. Assim, quando a colega do 5º ano não esteve presente nas últimas Rodas de Formação, o grupo ficou incompleto. Numa analogia, esse “elo” do grupo se abriu, a “corrente” deixou essa brecha, no que pode ter sido, no mínimo, uma experiência de grupo, em que as professoras juntas experimentaram momentos de partilha. As contribuições da professora do 5º ano para a ação coletiva e, conseqüentemente, a possibilidade de aprendizagem com o grupo foi escassa. Essa lacuna contrariou o que Nóvoa (2011) argumenta sobre a experiência coletiva na formação dos professores na escola, uma vez que defende:

[...] a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. (NÓVOA, 2011, p. 58).

A maioria das atividades propostas nas Rodas de Formação foi realizada de forma coletiva, com o objetivo de facilitar a partilha entre as professoras. Dessa maneira, é relevante registrar que um dos critérios que adotei para a formação dos pequenos grupos, durante os encontros, foi que tivesse a presença de uma professora alfabetizadora, sempre que possível.

Assim, percebi que as demais professoras buscaram auxílio das colegas alfabetizadoras para a realização das atividades propostas, por considerarem que elas dominariam mais os assuntos propostos.

Um exemplo disso foi mencionado na sexta Roda de Formação, quando observei que, no trabalho em grupo, as professoras alfabetizadoras coordenavam as ações, assumindo para si a responsabilidade dos registros e cronometragem do tempo, na realização das atividades.

Noutros encontros, quando as atividades foram desenvolvidas pelas professoras não alfabetizadoras, essas também buscaram apoio nas colegas alfabetizadoras. Pelo fato de terem participado na formação do PNAIC, pressupõe-se que as alfabetizadoras dominavam os assuntos tratados na formação da escola, sendo previsto que as demais colegas buscassem o suporte delas. Nóvoa (2011) aponta que a partilha de saberes entre os professores mais experientes com outros é uma das características do trabalho docente, denominada de *cultura profissional*, como está explicitado a seguir:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2011, p. 49).

Entretanto, deve-se considerar que as professoras alfabetizadoras também foram beneficiadas nessas partilhas, pois numa visão de que sempre estamos aprendendo, menciono o registro da professora do segundo ano no Caderno de

Metacognição, sobre o que aprendeu, como aprendeu e o que não entendeu relacionado ao tema letramento e alfabetização, discutido no primeiro encontro:

O que aprendi? Aprofundei a reflexão sobre o que é ser letrado e alfabetizado e aprendi que ser letrado depende do tempo e do lugar, que uma pessoa pode ser letrado e não alfabetizado e vice-versa. E como aprendi? Através do debate com os colegas e da explicação da formadora. O que não entendi? Gostaria de retomar porque o alfabeto é um sistema notacional e não um código (PROFESSORA, 2º ano, 2016).

A professora do 2º ano mencionou aquilo que considerou ter aprendido e relacionou essa aprendizagem às interações com as colegas e com a formadora. É importante mencionar o que observei no final da primeira Roda e início da segunda: essa professora do 2º ano conversou muito com a colega do 1º ano, que lhe explicava seu entendimento sobre sistema notacional e, no momento da leitura do Caderno de Metacognição, ela apresentou sua dúvida na Roda de Formação.

Destaco que esses temas mencionados foram alguns dos primeiros a serem estudados na formação do PNAIC, que a professora sempre foi uma das mais participantes nas formações, que ela possui vários anos como alfabetizadora e, também, que desde o momento do diagnóstico ela se posicionou favoravelmente à formação, alegando que se fortalecia nos encontros com as colegas, pois em alguns momentos tinha dúvidas se a prática pedagógica estaria correta.

O aprofundamento de conceitos nunca se esgota, como a própria professora escreveu, ao se referir que aprendeu através do debate com as colegas e explicação da formadora, pressupondo que, no grupo de colegas da escola, reavaliou os conceitos que considerava já consolidados.

Ao realizar a leitura do Caderno de Metacognição e mencionar a sua dúvida sobre o alfabeto ser um sistema notacional e não um código, a professora do 2º ano mobilizou as outras colegas que também manifestaram sua dúvida a respeito do assunto. Dessa forma, foi através da dúvida partilhada com as colegas que emergiu a possibilidade do grupo refletir sobre o que sabiam sobre o assunto, oportunizando a revisão de saberes e retomada de conceitos. Nóvoa (2011) argumenta a respeito da partilha daquilo que não se sabe ou do que é preocupante, da seguinte forma:

É da dúvida que nasce o melhor de cada um de nós. Partilhemos, pois, as nossas dúvidas, as nossas hesitações, as nossas dificuldades. É o diálogo com os outros que nos faz pessoas. É o diálogo com os colegas que nos faz professores. (NÓVOA, 2011, p. 77).

Esse momento de reflexão partindo das incertezas do grupo é um exemplo de que as professoras tiveram a possibilidade de retomada sobre alguns conceitos teóricos, entretanto também através das narrativas das práticas, a reflexão foi possível.

Uma ocasião em que pude perceber que o relato da prática proporcionou a reflexão partiu da fala da professora do 3º ano, no início do quarto encontro, sobre a produção textual de seus alunos, mencionada e exemplificada na seção anterior. Ao encerrar sua narrativa, a professora disse ao grupo:

Como a professora sabe o que quer, qual é seu objetivo... a gente vai contribuindo e dando subsídio. Ficou um amor a produção... Até a gente ia colocar no Jornal na semana do aniversário da escola e nos passou. (PROFESSORA, 3º Ano, 2016).

Essa fala da professora, logo depois do relato sobre a atividade realizada com os alunos, manifestou sua consideração a respeito do que tinha planejado e os objetivos estabelecidos naquela ação docente e oportunizou também às colegas um momento de reflexão, e não somente de descrição da atividade. Esse acontecimento na quarta Roda de Formação se aproximou do que Nóvoa (2011, p. 69) defende sobre as narrativas orais e escrita na formação de professores:

As narrativas e a escrita, enquanto momentos de reflexão sobre a experiência e de registro das práticas, são elementos centrais da formação de professores. [...] A organização de espaços informais de debate e de diálogo é essencial para o enriquecimento da cultura profissional docente.

Sobre a existência de espaços informais, na perspectiva que Nóvoa (2011), é relevante dizer que na intervenção a minha função de pesquisadora e também formadora proporcionou a satisfação de estar em contato com as professoras, mas também exigiu que ao desempenhar esses papéis na pesquisa, eu deveria prever ações e organizar um espaço que fosse favorável à realização da proposta, sem comprometê-la. Dessa forma, na expectativa que as falas e os registros fluíssem, organizei os encontros levando em consideração o respeito pelo espaço da escola e da trajetória que as professoras ali construíram, pois naqueles momentos eu era a mais estranha ao local.

Desse modo, para cada ação no planejamento ou na efetivação das Rodas de Formação, me apoiei no princípio de que também seria aprendiz e que não

confrontaria concepções construídas tradicionalmente pela escola e, sim, utilizaria algumas estratégias. Um exemplo disso diz respeito aos questionamentos nos primeiros encontros, sobre o tempo de duração das Rodas, que não coagi o grupo para cumprir e, sim, procurei envolver as professoras em atividades produtivas e prazerosas, quando possível. Como consequência, elas participaram das propostas permanecendo até o final das formações.

Além disso, priorizei as possibilidades para preparar e manter um ambiente favorável ao diálogo aprofundado e à participação de todas as professoras, sistematizando as etapas a serem seguidas, bem como os recursos a serem utilizados, de forma a facilitar a dinâmica de trabalho, tendo em vista a argumentação de Alarcão (2011) no que se refere à relação dos formadores e a oportunidade do diálogo explicativo e crítico na formação:

Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. E têm vindo a ser desenvolvidas uma série de estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para a pesquisa-ação no que concerne à formação de professores em contexto de trabalho. (ALARCÃO, 2011, p. 49).

Entretanto, as oportunidades para debate e diálogo, que Nóvoa (2011) faz referência, foram breves, exatamente em consequência do tempo de cada Roda de Formação, tendo em vista que as professoras trouxeram para as Rodas, na maioria das vezes, muitos assuntos que fazem parte de suas rotinas e do cotidiano da escola, mas que não puderam ser explorados na intervenção, devido ao tempo de duração.

As professoras validaram esses momentos através das falas ou do que registraram nos Cadernos de Metacognição e nas avaliações, como se pode perceber no que escreveram na avaliação final, em resposta à pergunta: *Quais as considerações que tu julgas necessário registrar sobre as formações realizadas na escola, através dessa intervenção iniciada em 03 de junho até o dia de hoje?*

*Que foi prazerosa! Que trouxe só acréscimos para o nosso trabalho.
 A consideração que faço é que muitas vezes, sentimos o cansaço após um dia inteiro de trabalho, pois as formações eram de três horas relógio.
 Muito proveitosas, pois nos esclareceu muitas dúvidas que tínhamos.
 Um novo olhar na rotina diária com os alunos.
 Novos conhecimentos e dinâmicas para realizar as atividades em sala de aula.
 O trabalho em grupo, momento de estudo.
 Muito bom o material utilizado nas formações.
 Que foram muito importantes para todas nós.
 Os temas abordados eram do nosso interesse. Foram dinâmicas e prazerosas, apesar do cansaço de um dia de trabalho. (SUJEITOS DA INTERVENÇÃO, 2016).*

As professoras mencionaram em muitos momentos expressões como: *troca de experiência, debate sobre o assunto, trabalho em grupo*, dentre outros, com a ideia de partilha para expressarem que foi proveitoso ou que assim aprenderam. Nessa perspectiva, atrelada ao escasso tempo da intervenção, esses momentos ficaram não só como evidência, mas como uma possibilidade de se realizar, futuramente, a formação pela escola.

Dessa maneira, poderiam valer-se das considerações sobre a viabilidade de realizarem a formação na escola, partindo do próprio grupo de professoras, manifestadas nas suas opiniões na última avaliação, em resposta à pergunta: *Qual tua opinião sobre a possibilidade de realização de futuras formações na própria escola, pelo próprio grupo de professores?*

*Que elas realmente aconteçam para futuros debates em questões que ainda precisam ser esclarecidas.
 Seria interessante, porém teríamos que analisar as disponibilidades dos professores.
 Sou a favor, pois aprendemos muito com o relato das colegas e suas experiências de sala de aula.
 Acredito ser possível pelo aproveitamento e entendimento durante os encontros.
 Penso que será muito produtivo.
 Seria muito bom.
 São professores capacitados com grandes possibilidades de realizar as formações.
 Acredito que seria um desafio para nós. (SUJEITOS DA INTERVENÇÃO, 2016).*

Nessa condição seriam formadores de si e das colegas, partindo de suas experiências, numa expectativa de mudanças, aproximando-se daquilo que salienta Nóvoa (2009, p.17) sobre “a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas”. Na possibilidade de realização dessas formações, as professoras já teriam, inclusive, pontos de partida, iniciando

pelo que apontaram nas respostas ao questionamento do que poderia ser aproveitado da experiência nas Rodas de Formação:

A dinâmica do encontro e até alguns temas abordados que poderiam ser aprofundados. As abordagens de estimular o gosto pela leitura deleite. Todos os temas foram relevantes, porém acredito que a questão numérica. As dinâmicas e a metodologia. (SUJEITOS DA INTERVENÇÃO, 2016).

Além do que diz respeito à metodologia e a dinâmica dos encontros, como mencionaram as professoras, ainda foram indicados alguns temas a retomar, como é o caso do aprofundamento sobre a diferença de tipos e gêneros textuais, citado por algumas das professoras em suas avaliações no decorrer da intervenção e, como já mencionado, a “questão numérica”.

Para as questões voltadas à matemática seria necessário o planejamento de formação específica, tendo em vista que desde os primeiros contatos com o grupo, no diagnóstico, essa foi uma das minhas indagações, ou seja, por que optaram mais por temas da alfabetização e linguagem e não pelos da matemática?

Como foi descrito nos encontros, mesmo assim procurei incluir conceitos e atividades que despertassem para as questões ligadas aos números, numa expectativa que emergisse das falas essa temática, mostrando suas concepções e suas práticas pedagógicas.

Entretanto, sem muito aprofundamento, pela observação, pude perceber que as professoras, em especial após o 3º ano, trabalham as questões matemáticas sem relação com o cotidiano e com metodologia que exclui a manipulação de material concreto pelos alunos.

No quinto encontro, cujos temas eram os conceitos para construção do número, as professoras do 4º e 5º ano não compareceram e a oportunidade que eu esperava para reflexões em grupo, sobre suas concepções, foi perdida.

A expectativa de que esses conceitos viriam à tona emergiu em vários momentos da intervenção, como no quarto encontro, em que algumas das professoras manifestaram surpresa diante do material que coloquei para contagem dos pontos de cada uma das equipes, na gincana lúdica. Intencionalmente, não expliquei a função dos palitos e do copo que distribuí nas mesas, para que marcassem a pontuação da equipe nas diversas tarefas. Percebi que as professoras não alfabetizadoras cochicharam com as colegas alfabetizadoras, perguntando para

que serviria aquele material. As professoras demonstraram estranheza naquela atividade com material concreto, o que me leva a pressupor que esses materiais não fazem parte da rotina nas turmas dessas professoras.

Outro momento a destacar sobre as concepções das professoras nas questões numéricas foi na segunda Roda de Formação, quando em meio à fala sobre a relação grafia e fonema no processo de alfabetização, quando conversávamos que os alunos têm hipóteses para a escrita e leitura e aquilo que é óbvio para uma pessoa alfabetizada, não é para os alunos em processo de alfabetização, a professora do 5º ano interrompeu, iniciando um novo assunto que, em seguida, a colega do 4º ano assim respondeu:

Aii! (com voz carregada) Na matemática é tão fácil!!!... Ai eu acho tão bom!..Não sei se é pelo ano que eu tô, é tão fácil explicar número relativo e absoluto... E eles entendem... (PROFESSORA, DO 5º Ano, 2016).

Eu também acho! Agora mesmo: a explicação da professora do primeiro ano foi muito boa, mas quando tu vieste (se referindo a mim), tu vieste aí com os números, aí... absoluto e relativo muito mais fácil, muito mais, não sei o porquê. (PROFESSORA, DO 4º Ano, 2016).

A professora do 4º ano, nessa última fala se referiu à explicação que a colega do 1º ano apresentou a todas, no início da segunda Roda de Formação, para esclarecer a dúvida manifestada pela professora do 2º ano sobre o sistema de escrita alfabética ser notacional, e não um código. E depois, quando percebi que algumas professoras ainda não haviam entendido somente com o relato da colega, expliquei novamente, com base nos documentos oficiais Morais e Leite (2012), relacionando e exemplificando o sistema de escrita alfabética ao sistema de numeração decimal. E foi essa relação que proporcionou o melhor entendimento da professora sobre o conceito.

No que diz respeito à fala da professora do 5º ano, reforçada pela do 4º ano sobre ser mais fácil trabalhar com a matemática, questionei essas professoras sobre a aprendizagem dos seus alunos em relação aos conceitos e unidades curriculares ligadas à matemática previstas para o 4º e 5º ano. A professora do 5º ano respondeu positivamente, completando que os alunos entendiam os conceitos matemáticos do 5º ano. A professora do 4º ano confirmou a resposta da colega. Entretanto, nenhuma delas esclareceu o que os alunos entendem realmente sobre os conceitos matemáticos e a forma que elas apresentam aos alunos. Naquele momento, o tema

não foi aprofundado, uma vez que teríamos essa oportunidade no quinto encontro. Com a ausência dessas professoras no encontro mencionado, como já foi relatado, não ficamos sabendo sequer quais os seus conceitos sobre numeramento³⁶ e se em suas práticas pedagógicas incluem atividades que favoreçam o desenvolvimento do sentido numérico nos alunos, defendido nos documentos oficiais como:

É uma boa intuição sobre números, sobre seus diferentes significados, seus usos e funções; uma intenção de atribuir significado para as situações numéricas. É algo que se desenvolve gradualmente sem se limitar ao uso dos algoritmos tradicionais ou à formalização própria do contexto escolar. Percebe-se, portanto, que não se trata de uma unidade curricular ou um conceito matemático que possa ser diretamente ensinado, mas uma forma de pensar que deve permear as situações de ensino em relação a todos os campos da matemática em todos os segmentos da escolarização, desde a Educação Infantil. (SPINILLO, 2014, p. 22).

Dessa maneira, as possibilidades para a continuidade da formação pela escola são reais e podem emergir da formação já realizada na escola, utilizando os vestígios dos diálogos e silêncios que as professoras mantiveram nas Rodas de Formação. Entretanto, seria necessário alguma das professoras tomar a iniciativa e o grupo assumir a autoria, legitimando sua capacidade, sabendo que em alguns momentos precisariam recorrer a outras instâncias, como forma de subsidiar a formação com referenciais teóricos e conceitos historicamente construídos.

Nessa perspectiva, as possibilidades de formação das professoras seriam infinitas, uma vez que poderiam partir da análise coletiva de suas práticas pedagógicas, proporcionando a efetivação da reflexão, na perspectiva defendida por Alarcão (2011), que desenvolve a criatividade e não a simples reprodução de práticas exteriores, fortalecendo, assim, as relações na escola e de pertencimento das professoras ao seu lugar de trabalho e de formação.

³⁶ [...] ser numeralizado significa ser capaz de pensar matematicamente nas mais diferentes situações do cotidiano, estando associado tanto às experiências escolares como a experiências extraescolares que ocorrem antes mesmo da formalização da matemática através de situações de ensino. (BRASIL, 2014, p.21).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Relatório Crítico-Reflexivo é o resultado da pesquisa do tipo intervenção pedagógica, desenvolvida a partir da realização da formação continuada numa escola pública do município de Bagé e permitiu a análise de como aconteceram os estudos e as reflexões das gestoras e professoras de pré-escola e anos iniciais durante a intervenção, como também das suas concepções sobre alfabetização, na perspectiva do letramento, da partilha de seus saberes nas Rodas de Formação e das narrativas orais e escritas sobre a formação e suas práticas pedagógicas.

As professoras aceitaram a proposta da intervenção e, de um modo geral, realizaram as atividades propostas, manifestando suas opiniões e dúvidas, acerca dos conceitos trabalhados. A participação das professoras nos encontros oportunizou a percepção sobre o grau de envolvimento na partilha, no aprofundamento sobre os temas abordados ou, ainda, nas temáticas que emergiram espontaneamente entre o grupo.

O roteiro das Rodas foi incorporado pelas professoras gradativamente, de forma que, a partir do quarto encontro, as professoras e gestoras demonstraram estar inseridas no contexto, expondo suas compreensões acerca de vários temas, através do diálogo em muitos momentos das formações, proporcionando, assim, um melhor desenvolvimento das atividades propostas.

As narrativas orais, as escritas, os gestos e as expressões observadas constituíram um rico material para a análise da pesquisa e possibilitaram a análise de como ocorreu a prática da reflexão individual e coletiva. Percebi que a escrita de textos pelas professoras não alfabetizadas ainda é restrita, especialmente naquelas situações que previam a reflexão sobre suas aprendizagens, registradas nos Cadernos de Metacognição.

Outra evidência percebida diz respeito à prática da leitura durante a formação pelas professoras não alfabetizadas, que demonstraram certa resistência, quando foram propostos textos para estudo sobre os temas abordados.

De modo geral, as professoras se manifestam mais através da oralidade e, pelo que foi apresentado por elas sobre a produção textual dos seus alunos, as suas práticas de reproduzir ou escrever textos refletiram, também, na forma de escrita deles. Essa ação se relaciona também à prática da leitura, pois para escrever sobre

determinado assunto é necessário saber o que dizer a respeito e através da leitura são oportunizados diversos saberes ao sujeito, de forma que quanto mais textos forem lidos, mais textos poderão ser produzidos.

Um dos propósitos da pesquisa era que as professoras de 4º e 5º anos participassem ativamente nas Rodas de Formação, oportunizando a partilha de saberes com as demais colegas, já que recebem em suas turmas os alunos oriundos do Ciclo de Alfabetização. Contudo, a professora do 5º ano esteve presente somente nos três primeiros encontros e, nessas ocasiões, manifestou oralmente algumas de suas ideias, não demonstrando se em algum momento pensou na possibilidade de revisar seus conceitos ou sua prática pedagógica. E, na proposta de que a formação se daria pela partilha, suas ausências, além de percebidas por mim e pelas colegas, comprometeram de certo modo a formação coletiva.

A professora do 4º ano, no entanto, esteve ausente somente na quinta Roda de Formação, nas demais foi bem atuante, expondo suas opiniões, através do diálogo com as colegas e realizando as atividades. Suas manifestações, entretanto, em muitos momentos, mostraram desconhecimento ou confrontaram alguns conceitos defendidos na proposta da formação, principalmente no que se refere à sua mediação e forma de ver as diferenças individuais da aprendizagem dos alunos. A professora destacou-se na quarta Roda, no que diz respeito à sua atuação na dinâmica do encontro, pois participou ativamente, coordenando sua equipe na gincana lúdica, tanto nas tarefas práticas como nas que envolveram leitura e estudo. Isso evidencia a apropriação da professora em relação aos princípios das Rodas de Formação e sua aproximação com conceitos mais ligados ao ciclo de alfabetização.

Além das professoras de 4º e 5º anos, a intervenção pedagógica tinha como finalidade estender também às gestoras da escola as discussões e temáticas contempladas pelo PNAIC. A escola ficou sem supervisora pedagógica no decorrer da realização da intervenção, a diretora e orientadora educacional assumiram as funções que eram exercidas por ela, acarretando no acúmulo de funções. As atividades do cotidiano da escola interferiram na participação efetiva da diretora durante as Rodas de Formação, bem como na realização de atividades propostas fora dos encontros para relato nas Rodas.

As alfabetizadoras, que haviam participado da formação do PNAIC, foram referência para as colegas nos trabalhos em grupo e, além dos conceitos já consolidados, também apresentaram nas Rodas de Formação suas dúvidas e

preocupações a respeito da prática pedagógica ou referencial teórico. Essas manifestações, além de enriquecer as reflexões do grupo, encorajaram as demais colegas a expressarem suas opiniões, de forma que foi perceptível a evolução de algumas colegas não alfabetizadoras nos aspectos relacionados à rotina dos encontros, bem como de alguns princípios relacionados à alfabetização letramento.

Além da formação continuada na escola, a pesquisa previa a provocação das professoras e gestoras para que elaborassem e conduzissem sua proposta de formação continuada, caracterizando a formação pela escola. Em relação a essa possibilidade, a intervenção apontou que alguns assuntos necessitariam de mais tempo para serem abordados ou para um maior aprofundamento.

Dessa forma, alguns temas foram identificados como ponto de partida para a retomada e, na hipótese de continuarem com a formação pela escola, as professoras poderiam também aproveitá-los, além da metodologia e do roteiro das Rodas, mencionados por elas como possíveis de serem utilizados. Ressalto dois desses pontos que necessitariam de retomada para iniciar a provável formação: as questões voltadas aos conceitos matemáticos, que poderiam gerar, inclusive, uma formação específica sobre o assunto e o aprofundamento sobre a ludicidade nas práticas pedagógicas, uma vez que as professoras consideram como muito produtiva para a aprendizagem dos alunos, mas que mostraram que sua incorporação é restrita.

No sentido que a intervenção pedagógica era destinada a promover a efetivação da prática da formação continuada na e pela escola, partindo dos princípios formativos e pedagógicos do PNAIC e que a referida prática foi realizada, cumprindo a carga horária e seguindo o planejamento previsto, afirmo que a meta foi alcançada, mesmo que essa efetivação não garanta que mudanças ocorram imediatamente.

Considerando a relevância da prática da formação continuada das professoras no seu local de trabalho, é aconselhável que projetos similares sejam desenvolvidos, oportunizando a formação docente noutras escolas e envolvendo outros sujeitos que, a partir da análise de suas práticas, anseios e experiências possam formar-se coletivamente.

Para finalizar, é necessário mencionar que a escrita do Relatório Crítico-Reflexivo da intervenção pedagógica permite também a quem pesquisa um momento de reflexão sobre seu próprio desempenho, no que se refere à elaboração

da intervenção, observações realizadas, registros coletados, análise dos dados, mas principalmente na sua própria atuação como pesquisadora e, no meu caso, também como formadora.

Dessa maneira, avaliei que poderia ter sido mais provocativa, mais instigadora junto ao grupo, pois percebi que em alguns momentos deveria ter avançado, deixando fluir o diálogo entre as professoras. Nesses momentos resisti, porque o tempo era limitado ou porque temia perder o rumo do que a pesquisa se propunha, comprometendo a proposta e permitindo que as professoras utilizassem o diálogo pelo diálogo simplesmente.

Encerrar a pesquisa, entretanto, não significa esgotar as possibilidades de estudo a respeito do assunto, tão pouco sobre o local da intervenção, pois são inúmeras as condições de relações, reflexões e aprendizagens de todos, especialmente para mim, como pesquisadora, que carrego para a vida essa experiência ímpar, oportunizada pelo mestrado profissional, do qual tenho o privilégio de fazer parte e para o qual espero levar alguma contribuição.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed., São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo. **A formação do professor em Rodas de Formação**. Revista Brasileira. Est. pedag., Brasília: v. 92, n. 231, p. 386-398, maio/ago, 2011. Disponível em: <http://rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf> Acesso em: 04 jan. 2016.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **A formação continuada de professores no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPP. Universidade Estadual de Maringá. 26 e 27 mai 2011. Anais do Seminário de Pesquisa do PPE ISSN 2177-4765. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/index.html> Acesso em: 08 jan. 2016.

ALVES, Rubem. **Como nasceu a alegria**. São Paulo: Edições Paulinas, 1987.

AS MELHORES PIADAS INFANTIS. Disponível em: <<http://sitededicas.ne10.uol.com.br/piadas-infantis-piadas-diversas.htm>> Acesso em: 25 fev. 2016.

BRAINER, Margareth; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. **Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças**. In BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Ludicidade na sala de aula. Ano 01, Unidade 04, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, 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**. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação. Integral- DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental-COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Vamos brincar de reinventar histórias**. Ano 3, Unidade 4, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização: concepções e princípios.** Ano 1, Unidade 1, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização.** Ano 2, Unidade 3, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos.** Ano 3, Unidade 3, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Os diferentes textos em salas de alfabetização.** Ano 01, Unidade 05, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas.** Ano 03, Unidade 05, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento:** projetos didáticos e sequências didáticas. Ano 01, Unidade 06, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.** Ano 2, Unidade 06, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Alfabetização em foco:** projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Ano 03, Unidade 06, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo na alfabetização:

concepções e princípios: Ano 1. Unidade 1. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 02, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL, Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação. PNME. 2017.

BRASIL, Portaria nº 851, de 13 de julho de 2017. **Define o valor das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores da pré-escola, alfabetizadores e do ensino fundamental, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e do Programa Novo Mais Educação**. PNME. 2017.

CAPPARELLI, Sérgio. **111 poemas para crianças**. 17. ed., Porto Alegre: L&PM, 2011.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética**: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 2: Unidade 1. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DAMIANI, Magda; GIL, Robledo Lima; PROTÁSIO, Michelle Reinaldo. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica. In: **Unirevista**. V. 1, n. 2, Abril, 2006. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/unisinos-2005-1.pdf>> Acesso em: 06 jan. 2016.

DAMIANI, Magda. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP-Campinas: 2012.

DAMIANI, Magda et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas: [45] 57–67, maio/agosto, 2013.

DUBEUX, Maria Helena Santos; SILVA, Leila Nascimento da. Por que ensinar gêneros textuais na escola? In BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **O trabalho com gêneros textuais na sala de aula**. Ano 02, Unidade 05, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação de professores: princípios e estratégias formativas. In: 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, 2012.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em: 16 fev. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed., São Paulo: Atlas, 2002.

KINNEY, Jeff. **Diário de um Banana**. (trad. Antônio de Macedo Soares), Cotia, SP: Vergara & Riba Editoras, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, Roque. **Ciência & Educação**. 2003, v. 9, n. 2, p. 191-211.

MORAES, Roque; GALIAZI, M.C. **Ciência & Educação**, 2006 v. 12, n. 1, p. 117-128.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades**. Ano 3, Unidade 07. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

NA CARRIOLA DE ARQUIMEDES. Disponíveis em: <http://nacarioladearquimedes.blogspot.com.br/2013_06_01_archive.html> Acesso em: 23 mar 2016.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **O futuro ainda demora muito tempo?** O regresso dos professores. 2011.

POTTER, Beatrix. **Pedro carteiro**. Frederick Warne & Co.; tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2014.

PREFEITURA SÃO JOSÉ (SC). Professores da rede municipal participam de curso de formação continuada do PNAIC. São José (SC), 27 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.saojose.sc.gov.br/images/uploads/noticias/pnaic.jpg>> Acesso em: 22 de setembro de 2017.

PREFEITURA DE ITÁPOLIS (SP). Professores da rede municipal recebem livros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Itápolis (SP), 08 set.2014. Disponível em: <<http://www.itapolis.sp.gov.br/portal4/index.php/secretarias-e-orgaos/educacao/6434-2014-09-08-14-57-17>> Acesso em: 22 de setembro de 2017.

PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA. Parte 1. CEEL UFPE. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rS0bOT3bkEo>> Acesso em: 25 fev. 2016.

PRÓ-LETRAMENTO. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. ed. ver. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2008.

RAMIL, K. Bicho Gente. Intérprete: Kleiton e Kledir. In: KLEITON E KLEDIR. **Par ou ímpar**. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2007, faixa 4.

ROCHA, Ruth. **Os Direitos Das Crianças Segundo Ruth Rocha**. 2. ed., São Paulo: Salamandra, 2014.

SENHOR DO BONFIM (BA). Material Pedagógico do PNAIC 2015. Senhor do Bonfim, 26 julho 2015. Disponível em: <<http://pnaicsenhordobonfim.blogspot.com.br/2015/07/pnaic-2015.html>> Acesso em: 22 de set de 2017.

SPINILLO. Alina Galvão. Usos e funções do número em situações do cotidiano. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Quantificação, Registros e Agrupamentos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. jan/fev/mar/abr. 2000, n. 13, p. 20.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Pesquisa dos Educadores e Formação Docente voltada para a transformação social**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

APÊNDICES

- A - Questionário número 1.
- B – Questionário número 2.
- C – Listagem com respostas às perguntas 1 e 2 do questionário 2.
- D - Roteiros originais das Rodas de Formação.
- E – Piadas Infantis
- F- Roteiro de Projeto Didático.
- G- Roteiro de Sequência Didática
- H - Ficha de Avaliação da Formação.
- I – Quadro resumo dos Cadernos De Metacognição.
- J - Quadro resumo das avaliações.
- K – Quadro das avaliações da última Roda de Formação.
- L - Quadro com respostas das questões 1 e 2 do questionário 2.

A - Questionário número 1

O presente questionário tem o objetivo de recolher dados para a definição de critérios que delimitarão quais serão os sujeitos de pesquisa e intervenção da Mestranda Lília Jurema Monteiro Masson, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Patrícia Moura, tendo como ponto de partida a formação continuada do PNAIC. Solicito que responda de forma clara e sincera.

Nome: _____

Idade: _____

Escola _____ em _____ que _____ atua _____ como alfabetizadora: _____

Tempo: de trabalho: _____ na escola: _____ na alfabetização: _____ no PNAIC: _____

Quais os três motivos mais fortes que motivam a:

Alfabetizar?	Participar da formação?

Tens algum interesse em trocar de escola nos próximos 2 anos? Sim () Não ()

Na tua escola é realizada formação continuada? Sim () Não ()

Se sim, quem organiza? _____

Alguma dessas formações teve ou tem foco na alfabetização? Sim () Não ()

Como cursista da formação do PNAIC, já fizeste algum trabalho junto aos colegas de escola, como forma de multiplicar os saberes desenvolvidos na formação? Sim () Não ()

Se _____ sim. O _____ que _____ foi trabalhado? _____

Se não. Caso fosse convidada, aceitaria? Sim () Não ()

Os alunos que permanecem na tua escola ao avançarem do 3º Ano, são trabalhados com os mesmos princípios do ciclo de alfabetização, na tua percepção? Sim () Não ()

Se _____ sim. O _____ que _____ é _____ mais trabalhado? _____

Se não. O _____ que deveria ser trabalhado, na tua opinião? _____

Deixo um espaço para registrares algo que julgares importante sobre formação continuada, PNAIC:

B – Questionário número 2.

O presente questionário tem o objetivo de recolher informações dos professores desta escola para a definição de temas a serem abordados nas formações que serão realizadas pela Mestranda Lilia Jurema Monteiro Masson, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Patrícia Moura, tendo como ponto de partida a formação continuada do PNAIC. Solicito que responda de forma clara e aberta.

1. Qual teu entendimento sobre a realização da formação de professores?

2. Quais tuas motivações para participar destas formações?

3. Que temas julgas urgente de serem abordados nas formações?

4. Sobre os assuntos abaixo, quais considera necessário para ser discutido nas formações:

- | | |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A. () Ludicidade na sala de aula | B. () Projetos Didáticos e Sequências Didáticas |
| C. () Apropriação do Sistema de escrita alfabética | D. () Heterogeneidade na sala de aula |
| E. () Letramento | F. () Avaliação e Organização do trabalho docente |
| G. () Gêneros textuais | H. () Numeramento |
| I. () Produção textual | J. () Conceitos sobre correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação/ordenação, inclusão, conservação. |
| K. () Currículo no Ciclo de Alfabetização | L. () Sistema de Numeração Decimal |
| M. () Operações na Resolução de Problema | N. () Geometria |
| O. () Grandezas e medidas | P. () Tratamento da informação |

5. Dos assuntos acima apontados, considera algum ou alguns como prioritário(s)?

C – Listagem com respostas às perguntas 1 e 2 do questionário 2.

1. Qual teu entendimento sobre a realização da formação de professores?

1. *Interessante, sempre que os temas forem escolhidos pelos professores da escola.*
2. *É salutar para refletirmos sobre o nosso trabalho, inovação.*
3. *Para troca de ideias, rever nossa prática pedagógica.*
4. *Para troca de ideias, aprendizado.*
5. *É extremamente importante, pois é uma oportunidade de trocarmos experiências e atualizarmos nossos conhecimentos.*
6. *Adquirir conhecimentos.*
7. *Entendo que ela deve servir para o aperfeiçoamento do trabalho docente.*
8. *Troca de ideias, atualização, dividir opiniões e preocupações.*
9. *Troca de experiência, novas ideias.*
10. *Que acrescente na minha transformação como professor.*
11. *Julgo ser importante para aprimorarmos e trocarmos informações relevantes ao nosso aprendizado.*
12. *É um conhecimento a mais para o professor.*

2. Quais tuas motivações para participar destas formações?

1. *Os assuntos (temas).*
2. *Aprender mais, inovar-me mais.*
3. *A turma muito boa, novas experiências.*
4. *Aprender cada vez mais.*
5. *Os assuntos tratados, debatidos.*
6. *Aprender a cada formação.*
7. *Momentos de conversar com as colegas sobre problemas e práticas.*
8. *Interesse em melhorar cada vez mais e refletir esta melhora na sala de aula.*
9. *Aprender mais com as trocas, reflexão.*
10. *Aprender, esclarecer, debater.*
11. *A troca de experiências, as reflexões e as dinâmicas para aprimorarmos o trabalho diário em sala de aula.*
12. *A mais positiva.*

D - Roteiros originais das Rodas de Formação.

1ª Roda de Formação: falando em letramento e apropriação do sistema de escrita alfabética – 03/06/2016

Objetivo: Compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento.

Essa primeira Roda de Formação iniciará com a apresentação do planejamento previsto para o encontro, em que estará incluída a proposta da formação e dos temas para as demais rodas, como também a forma que se chegou aos referidos temas. Além disso, haverá apresentação da maneira como será feito o caderno de metacognição e a entrega das capas e folhas desses cadernos individualmente.

Logo após será realizada a leitura deleite “*Como nasceu a alegria*”, de *Rubem Alves (1983)* por se tratar de uma fábula que aborda o preconceito sofrido por uma “florzinha com pétala cortada” e como sua diferença auxiliou todas as outras flores para conhecerem a alegria. Partindo da mencionada leitura, cada professora escolherá uma entre as flores de pano disponibilizadas, que terão diferentes cores e formas. Utilizando o critério de semelhança das flores escolhidas, os sujeitos se disponibilizarão em três pequenos grupos que receberão três questionamentos: “O que entendem sobre alfabetização? O que entendem sobre letramento? O que entendem sobre alfabetizar letrando?”

Deverão conversar sobre essas concepções no máximo por dez minutos e socializar com o grande grupo. A partir do que for exposto será feita a sistematização, apresentada em slide, dos textos “Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais” (BRASIL, 2012, p. 6), “A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 6) e “O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização?” (BRASIL, 2012, p. 20), pertencentes respectivamente, aos *Cadernos de Língua Portuguesa do PNAIC 2013 referentes à Unidade 1, do Ano 1 e Unidade 3, dos Anos 2 e 3.*

Com base na reflexão inicial e sistematização apresentada, as professoras serão convidadas a mencionar uma atividade que realizaram com seus alunos numa perspectiva de letramento e registrarão num painel em folha própria, que será

recolhido para subsidiar novos encontros e para me auxiliar na avaliação da intervenção.

Será oferecido um pequeno lanche, possibilitando a interação entre os sujeitos. Para finalizar, serão preenchidos os formulários de avaliação do encontro.

2ª Roda de Formação: refletindo sobre gêneros textuais na sala de aula – 20/07/2016

Objetivos: Reconhecer os diferentes gêneros textuais na leitura e escrita. Relacionar a compreensão dos gêneros textuais ao entendimento da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento.

A segunda Roda de Formação iniciará com a apresentação da pauta com previsão das atividades para o encontro, seguida da leitura do Caderno de Metacognição e conseqüente mediação por mim e pelos sujeitos.

A leitura deleite dessa Roda de Formação será o livro “Pedro Carteiro”, de Beatrix Potter (2014), em que o personagem principal ao entregar as correspondências aos moradores da localidade onde mora, apresenta inúmeros gêneros textuais. Partindo daí, serão distribuídos envelopes coloridos, que servirão para dividir o total de professoras em duplas e também conterão cópia de algum texto de diferentes gêneros, mencionado ou não no livro.

Será solicitado que, em duplas, leiam o texto recebido e respondam “Qual texto receberam?” e “A que se destina esse texto”. Respondidas as perguntas em duplas, deverão apresentar às demais colegas, possibilitando a participação de todos.

Em seguida será apresentada a sistematização em slides dos textos referentes aos *Cadernos de Língua Portuguesa do PNAIC 2013*, Unidade 5, dos três Anos, que tratam sobre o tema: “Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando” (BRASIL, 2012, p. 6), “Por que ensinar gêneros textuais na escola?” (BRASIL, 2012, p. 6) e “Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos” (BRASIL, 2012, p. 6).

Tendo em vista que no teor desse referencial a abordagem sobre gêneros textuais aborda tanto a leitura como a escrita, servirão como embasamento para esta e para a Roda de Formação em que o tema será produção textual.

O lanche será oferecido nesse momento, tendo em vista que essa Roda de Formação se realizará no turno da manhã.

Retomando ao momento de estudo e reflexão, as duplas serão convidadas a organizarem uma atividade para os alunos em que apareça o texto que inicialmente receberam ou outro do mesmo gênero. Em seguida, apresentarão a sugestão para as demais colegas. Nesse momento de estudo as professoras alfabetizadoras que já tiveram acesso aos textos poderão exemplificar e relacionar o referencial teórico a sua prática.

Recolherei as páginas do Caderno de Metacognição daqueles sujeitos que não leram suas anotações no início. Após, serão preenchidos os formulários de avaliação do encontro e entregarei um pequeno envelope de feltro colorido, fazendo referência a esta Roda de Formação, se juntando à flor de pano que receberam do primeiro encontro.

3ª Roda de Formação: refletindo sobre a produção de textos – 19/08/2016

Objetivo: Definir a finalidade dos diferentes gêneros textuais de forma a facilitar a produção de textos.

Iniciaremos a terceira Roda de Formação apresentando a proposta de pauta. Em seguida, haverá a leitura do Caderno de Metacognição referente ao encontro anterior. Haverá possibilidade de esclarecimento sobre as dúvidas.

A leitura deleite desse encontro será retirada do “Diário de um banana, vol. 1”, 1, (KINNEY. 2012, p.1 a 20), referindo-se à primeira semana de setembro. Será utilizado esse texto por se tratar do gênero diário. Após, serão distribuídas mini mochilas confeccionadas de pano, relacionadas à imagem do personagem do texto. Dentro da mochila terá uma pequena ficha com quatro diferentes palavras referentes ao texto, de forma que sejam usadas como critério para dividir o grande grupo em quatro pequenos.

Num varal disponibilizado na sala, estarão pendurados quatro conjuntos com três diferentes exemplos de gêneros textuais, com o propósito de realizar uma análise acerca do gênero textual no que diz respeito à autoria, ao destinatário, ao espaço de circulação, ao suporte ou portador textual e, prioritariamente, à finalidade do texto. Será utilizado um formulário para auxiliar na análise.

Realizada essa análise, os relatores de cada grupo farão a apresentação de seus textos e das observações feitas pelos grupos, que na totalidade serão doze diferentes textos.

Relacionando à atividade anterior, será apresentado o vídeo “Produção de texto na escola, parte 1”, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=rS\)boT3bkEo](https://www.youtube.com/watch?v=rS)boT3bkEo).

Novamente nos pequenos grupos, realizarão o planejamento de uma atividade de produção textual aos alunos, podendo utilizar um dos textos analisados.

Nesse planejamento deverão constar as estratégias que serão utilizadas para abordagem e execução da atividade. Em seguida, serão socializadas com as demais colegas, expondo no varal da sala.

O lanche será realizado enquanto recolherei as páginas do Caderno de Metacognição daqueles sujeitos que não leram suas anotações no início. Após, serão preenchidos os formulários de avaliação do encontro.

4ª Roda de Formação: É possível brincar e aprender: o lúdico na sala de aula – 16/09/2016

Objetivo: Compreender a importância de inserir o lúdico no processo de aprendizagem.

Essa quarta Roda de Formação iniciará com a leitura dos Cadernos de Metacognição, seguida da apresentação da proposta de pauta.

A leitura deleite desse encontro será o vídeo da música “Bicho gente”, de Kleiton e Kledir, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5QqUgs3z9ME>, por se tratar de uma música infantil, com melodia alegre e lúdica, que sugere afetividade aos animais. Partindo da leitura deleite, serão distribuídas gravuras com imagens de animais diversos com o objetivo de dividir o grande grupo em duas equipes, que deverão estar em números iguais ou o mais próximo possível, utilizando o critério de que nesses grupos não poderão ter imagens de animais repetidas.

Formadas as duas equipes, as professoras serão convidadas a participarem de uma gincana, que consistirá em diversas atividades lúdicas associadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, letramento e gêneros textuais, sendo que cada atividade valerá uma pontuação específica. Para a contagem dos pontos

serão usados palitos colocados em copos distintos correspondentes a cada uma das tarefas e equipe, de forma que ao final, o registro seja sistematizado em tabela. Dessa maneira, a mencionada gincana lúdica também estará relacionada a conceitos matemáticos.

Permeando as tarefas da referida gincana, será apresentado paulatinamente a sistematização dos textos referentes à ludicidade dos *Cadernos de Língua Portuguesa do PNAIC 2013*, Unidade 4, Anos 1 e 3, respectivamente: “Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças.” (BRASIL, 2012, p. 6), “A criança que brinca, aprende?” (BRASIL, 2012, p. 6).

A primeira atividade da gincana valerá dois pontos e será uma atividade de atenção, em que cada sujeito deverá criar um gesto para representar o animal, cuja imagem recebeu. A música tocará novamente e, quando os referidos animais forem mencionados, a equipe deverá dramatizar, conforme combinaram. A equipe marcará pontuação se realizar a atividade acertando os gestos no maior número de vezes em que a música mencionar o nome dos animais. Para finalizar esta tarefa, será realizada a análise da intenção da atividade, apresentando a possibilidade do trabalho com diferentes linguagens, como forma de expressar a imaginação.

A segunda atividade da gincana lúdica terá o valor de quatro pontos e será um bingo de palavras e imagens. Cada professora receberá uma cartela com palavras e imagens que estejam na música ou associadas ao tema. Os nomes serão retirados de uma caixa e lidos em voz alta. A equipe em que estiver a professora que primeiro marcar toda a cartela contará pontuação. Ao final desta tarefa será feita uma análise oral de como poderia ser explorada essa atividade, caso fosse feita em aula com os alunos, relacionando ao SEA. Nesse momento, será realizada uma parte da sistematização sobre ludicidade, relacionando às atividades vivenciadas até o momento.

Continuando a gincana lúdica, a terceira tarefa valerá cinco pontos e se constituirá num desafio em que as equipes deverão pensar numa palavra com mesma escrita e pronúncia, mas com diversos significados. Deverão escrever frases utilizando-as em diferentes contextos, num tempo combinado previamente. Marcará pontuação se cumprirem a tarefa de escrever maior número de frases com coerência. Partindo dessas construções, será feita análise do que seria possível de realizar em aula, com essa atividade, relacionando aos direitos de aprendizagem.

A quarta tarefa valerá três pontos e constará de escolherem o nome de três animais que constituíram sua equipe e escreverem o maior número de palavras que rimem com esses nomes. Marcará ponto a equipe que escrever mais palavras que rimem, desde que não sejam repetidas e tenham significado. Ao final dessa atividade, da mesma forma que nas anteriores, será feita análise oral, explorando a atividade e quais possibilidades de utilizá-la em sala de aula, associando ao SEA.

A tarefa quinta e última valerá cinco pontos e será a escrita de uma poesia utilizando algumas das palavras listadas na tarefa anterior. A equipe marcará pontos se escrever a poesia coerentemente, apresentando às colegas do outro grupo.

Após essa tarefa, a sistematização do referencial teórico será concluída, relacionado à realização da gincana, com possibilidade de reflexão sobre a vivência.

Os palitos colocados em cada copo para marcar os pontos, serão computados e será montada a tabela de pontos de cada equipe, explorando a possibilidade de fazer um gráfico. Dessa forma, além da construção do número a partir de material manipulável, a organização dos dados obtidos em tabela e gráfico, pressupõe exploração do eixo de tratamento da informação, da Área da Matemática. A seguir, as equipes serão premiadas com bombons.

Será oferecido o lanche e para finalizar, recolherei as folhas dos Cadernos de Metacognição de quem não apresentou no início e as professoras preencherão o formulário de avaliação. Nesse encontro cada professora receberá um bichinho confeccionado em pano, que será juntado às representações das rodas anteriores.

5ª Roda de Formação: conceituando correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão, conservação na construção do número – 26/10/2016

Objetivos: Refletir sobre a ideia de número e seus usos em situações do cotidiano. Conhecer subsídios para práticas pedagógicas nas relações de semelhança e de ordem. Utilizar critérios diversificados para classificar, seriar e ordenar coleções.

A quinta Roda de Formação iniciará com a apresentação da pauta prevista e leitura dos Cadernos de Metacognição, contendo as reflexões acerca do encontro anterior.

Cada professora receberá um texto do gênero piada infantil, para leitura individual e posterior leitura oral ao grupo. Dessa forma, a leitura deleite será feita com a participação de todas as professoras, uma vez que cada uma terá a oportunidade de ler a piada que recebeu que está disponível em: <http://sitededicadas.ne10.uol.com.br/piadas-infantis-piadas-diversas.htm>.

Após a leitura, serão convidadas para se agruparem em duplas com a finalidade de marcarem nos seus textos os números que aparecem explicita ou implicitamente e que serão socializados no grande grupo.

Com o intuito de refletir sobre a importância do número nas nossas vidas e provocar a socialização dos conhecimentos prévios, serão provocadas a responder em dupla, registrando por escrito: "Quais números utilizaste desde a hora em que acordaste até o momento?", "Que conceito tem sobre correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão?"

Após as duplas refletirem e responderem aos questionamentos apresentarão às demais colegas, proporcionando a emissão de opiniões e reflexões. Os registros realizados serão recolhidos para posterior utilização no encontro.

Partindo daí, será apresentada a sistematização dos textos do Caderno de Alfabetização Matemática PNAIC 2014: "Sobre a construção do número." (BRASIL, 2014, p. 6) e "O agrupamento na organização da contagem e na origem dos sistemas de numeração." (BRASIL, 2014, p. 15).

Na continuação, as professoras irão manipular material concreto, seguindo as orientações sugeridas na série de vídeos "Na Carriola de Arquimedes 2 a 7", disponíveis em: http://nacarioladearquimedes.blogspot.com.br/2013_06_01_archive.html, onde além de possibilitar experiência sobre os conceitos de correspondência, comparação, classificação, ordenação/seriação/sequenciação, inclusão e conservação dos objetos, propõe reflexões através de breves explicações sobre o tema.

As duplas de professoras receberão os registros feitos no início, com objetivo de revisarem seus conceitos anteriores, manifestando em que esses conhecimentos influenciam nas aprendizagens atuais de seus alunos. Recolherei esses registros, utilizando-os como instrumento para avaliação da intervenção, posteriormente farei cópia e devolverei no próximo encontro.

Em seguida haverá a socialização, será servido o lanche, recolherei as anotações daquelas professoras que não leram o Caderno de Metacognição no

início e será realizada a avaliação dessa Roda de Formação. Nesse dia, entregarei um bonequinho *Smile* em tecido, representando esta Roda de Formação que iniciou com texto do gênero piada.

6ª Roda de Formação: entendendo como planejar através de Projetos Didáticos e Sequências Didáticas – 18/11/2016

Objetivo: Entender o planejamento pedagógico organizado através de projetos e sequências didáticas como forma de integrar no currículo as diferentes áreas de conhecimento.

A sexta Roda de Formação iniciará com a apresentação da proposta de pauta, seguida da leitura das reflexões das professoras, registradas nas cadernetas de metacognição.

Em seguida, serão distribuídas entre as professoras fichas com palavras que completam os versos das poesias “O buraco do tatu” (CAPPARELLI, 2011, p. 39) e “O Direito das crianças segundo Ruth Rocha”, disponível em: http://pensador.uol.com.br/autor/ruth_rocha/.

Ao ouvir a leitura das duas poesias, as professoras que possuem a palavra que estará faltando no texto, deverão ler a palavra, completando os versos. As palavras que serão em números iguais servirão para dividir o grande grupo em dois.

Cada um dos grupos receberá um texto distinto do outro, um caracterizando um projeto didático e o outro uma sequência didática. Baseado nisso, deverão registrar o entendimento e as dúvidas, em linhas gerais para relato no grande grupo.

Após, será apresentada a sistematização dos textos da unidade 6 “Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos” (BRASIL, 2012, p. 12), “Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens” (BRASIL, 2012, p. 21) e “Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas” (BRASIL, 2012, p. 20), Cadernos do Ano 1, 2 e 3, respectivamente.

A seguir, os dois grupos serão provocados a organizarem um projeto ou sequência didática, relacionado ao tema que a poesia sugere, a partir do roteiro que será disponibilizado.

Acontecerá a apresentação pelos grupos para reflexão sobre as duas formas de planejamento.

Nesse encontro, que será o último da intervenção, as professoras preencherão uma ficha de avaliação de toda a formação, contendo itens que contemplem os temas de cada Roda de Formação, como também questionamentos sobre a formação continuada como um todo.

Agradecerei pelos momentos de partilha, aprendizagem e pela disponibilidade em participarem da intervenção. Entregarei a cada professora um bonequinho de pano, fazendo referência ao texto sobre direitos das crianças trabalhado na leitura deleite, de forma que seja unido à flor, ao envelope, à mochila, ao animal e ao *smile* para formar um adereço possível de ser usado na chave da sala de aula.

Será oferecido um lanche especial e recolherei os Cadernos de Metacognição para leitura e observações. Combinarei uma data para recolher as anotações sobre essa Roda de Formação e outra para devolução, que farei de forma individualizada.

E – Piadas Infantis

Apêndice Piadas Infantis

<p style="text-align: center;">Insistência...</p> <p>Um pequeno garotinho é colocado na cama pelo seu pai.</p> <p>Cinco minutos depois...</p> <p>"Pai..."</p> <p>"O que é menino..."</p> <p>"Você pode trazer um copo com água para mim, estou com sede?"</p> <p>"Não! Apague a luz e vá dormir..."</p> <p>Cinco minutos depois...</p> <p>"Pai..."</p> <p>"O que é menino..."</p> <p>"Eu estou com sede! Posso ir tomar um copo com água?"</p> <p>"Já disse que Não! Se me perguntar novamente irei até aí e lhe darei umas palmadas!"</p> <p>Cinco minutos depois...</p> <p>"Pai..."</p> <p>"O que é menino..."</p> <p>"Quando o senhor vier me dar umas palmadas, dá para trazer um copo com água?"</p>	<p style="text-align: center;">Um Pequeno Detalhe...</p> <p>Uma jovem senhora, acompanhada da filha pequena, pegou um ônibus que a levaria ao centro da cidade.</p> <p>Para economizar dinheiro, já que criança com menos de cinco anos não pagava tarifa, orientou à menina para dizer que tinha apenas quatro anos e meio.</p> <p>"Quanto anos você têm, minha pequena?", perguntou o condutor.</p> <p>"Quatro anos e meio", ela respondeu.</p> <p>"E quando irá completar cinco?", perguntou outra vez o condutor.</p> <p>"Logo", ela respondeu "Assim que a gente descer do ônibus..."</p>
<p style="text-align: center;">Uma Questão Matemática</p> <p>Mãe pergunta ao filho:</p> <p>"Se eu tenho cinco moedas e te dou três, com quantas eu fico?"</p> <p>Responde o Garoto:</p> <p>"Não sei..."</p> <p>A Mãe questiona:</p> <p>"Como não sabe, não te ensinaram isso na escola?"</p>	<p style="text-align: center;">Uma Compensação Incompleta</p> <p>O Garotinho está chorando e sua mãe pergunta:</p> <p>"Por que você está chorando tanto?"</p> <p>"É que perdi dez pratas..."</p> <p>"Pare de chorar que te darei as dez pratas que perdeu..."</p> <p>Depois de receber as dez pratas, o garoto cai de novo no choro. Pergunta então sua mãe:</p> <p>"O que foi dessa vez? Já não te dei as dez pratas?"</p>

<p>E explica o Garoto: "É que lá na escola, só fazemos contas com maçãs e laranjas..."</p>	<p>"É que se não tivesse perdido dez pratas, agora eu teria Vinte..."</p>
<p>A avó estava observando um desenho que sua neta de seis anos acabara de fazer, que aparentemente era um gato gordo.</p> <p>Ela então perguntou a sua neta que tipo de gato era aquele.</p> <p>A Menina deu mais uma olhada no desenho, e explicou que aquele era uma gata, que logo iria ter gatinhos.</p> <p>"Veja bem, vou lhe mostrar.", ela disse à avó. E cuidadosamente desenhou quatro pequenos gatos dentro do corpo da gata.</p> <p>A avó então perguntou: "Você sabe como eles foram parar lá dentro da barriga da mãe?"</p> <p>Olhando com seriedade para sua avó, ela respondeu: "Claro que sei. Eu desenhei eles..."</p>	<p style="text-align: center;">A Sábia Natureza</p> <p>"A natureza", explicava a professora, "trata sempre de dar compensações. Por exemplo, se uma pessoa perde um olho, a vista do outro torna-se mais forte, e se ensurdece dum ouvido, fica ouvindo muito mais nitidamente com o outro, e assim por diante..."</p> <p>"A senhora tem razão", falou o aluno lá do fundo, "também já percebi isso. Por exemplo, eu notei que quando um homem tem uma perna mais curta que a outra, a outra é sempre mais comprida..."</p>
<p style="text-align: center;">O Bom Aluno</p> <p>Anúncio de "precisa-se" colocado em jornal por um menino de dez anos:</p> <p>"Desejo entrar em contato com homens que tenham terminado o curso primário em 1960 e que tenham conhecido meu pai naquela época. Objetivo: verificar se ele era tão bom aluno como diz."</p>	<p style="text-align: center;">O Primeiro dia de Aula</p> <p>O menino voltou do seu primeiro dia de aula, e o pai lhe perguntou como havia se saído.</p> <p>"Não volto mais lá", respondeu indignado.</p> <p>"Mas por quê?", Pergunta a mãe.</p> <p>"Não sei ler, não sei escrever... de jeito nenhum me deixam falar... Então o que é que vou fazer lá?"</p>
<p style="text-align: center;">Negócios Pendentes</p> <p>Já cansado de ir tantas vezes àquela casa sem encontrar o dono, o cobrador propôs ao pequeno garoto que o atendeu:</p> <p>"Olhe, te dou vinte reais para você me dizer onde está seu pai..."</p> <p>O garoto pensou um pouco e depois</p>	<p style="text-align: center;">Brincadeiras Infantis</p> <p>Uma mãe conversando com outra:</p> <p>"Agora você imagine, os meninos estavam tão imundos, que tive de esfregar quatro deles para poder descobrir qual era o meu..."</p>

<p>respondeu:</p> <p>"Impossível, a surra que vou receber depois vale cinquenta pratas, no mínimo..."</p>	
<p style="text-align: center;">Um Recado</p> <p>O telefone toca e um garotinho atende do outro lado. Trata-se do médico de família desejando falar com o pai da criança. Como este não se encontra em casa naquele momento, o médico pede para que lhe anote um recado.</p> <p>"Espere um pouco que vou pegar um lápis para escrever...", diz o menino.</p> <p>Passados alguns instantes ele retorna e diz:</p> <p>"Espere um pouco, eu peguei um lápis com a ponta quebrada. Vou pegar outro."</p> <p>Passados mais alguns instantes ele retorna e diz:</p> <p>"Pronto já peguei um lápis com ponta. Mas, o senhor sabe de uma coisa, Eu ainda não sei escrever..."</p>	<p style="text-align: center;">O Valor do Dinheiro</p> <p>Para ensinar ao filho o valor do dinheiro e tentar diminuir algumas de suas compras inúteis, a mãe o fez escrever uma relação detalhada de como gastava a mesada. Um dia em que escrevia com muito esforço as suas contas, ele disse:</p> <p>"Sabe mamãe? Desde que comecei a anotar tudo o que gasto, sempre penso bem antes de comprar alguma coisa..."</p> <p>A mãe ficou toda contente pelo êxito do seu método, e ele completou:</p> <p>"Eu nunca compro nada que seja difícil de escrever..."</p>
<p style="text-align: center;">Um Elogio na Medida Certa</p> <p>O garotinho regressara de uma festa de crianças em casa de família amiga, e a mãe sabendo do seu fraco, perguntou-lhe:</p> <p>"Diga-me a verdade, você não pediu à dona Maria uma segunda fatia de bolo?"</p> <p>Afirmou então o garotinho:</p> <p>"Não, mamãe, só lhe pedi a receita, para a senhora aqui em casa fazer outro igual, e ela então, deu-me mais duas fatias, mas porque ela quis..."</p>	<p style="text-align: center;">Lição de bom Comportamento</p> <p>Menino chega de uma festa de aniversário e vai logo dizendo à sua mãe:</p> <p>"Sabe aqueles 10 reais que a senhora prometeu caso eu me comportasse como um anjinho na festa? Pois bem, tenho uma boa notícia, a senhora acaba de economizá-los..."</p>

<p style="text-align: center;">Na Merceria</p> <p>Um garotinho foi à mercearia e perguntou: "Quanto custam os ovos?" "Cinco reais...", respondeu o vendedor "E se eu devolver as cascas?"</p>	<p style="text-align: center;">O Boletim Escolar</p> <p>O Pai, com ar pensativo, segurando o boletim escolar do filho em uma das mãos, diz para ele: "É uma pena que não dêem nota de coragem. Você teria nota 10 por trazer isto para casa..."</p>
<p style="text-align: center;">Uma Explicação Coerente</p> <p>O Aluno, depois de fazer uma cara pensativa, diz ao professor: "Professor, não sou capaz de resolver esse problema..." E comenta o professor: "Ora, qualquer aluno de cinco anos sabe..." Então responde o Aluno bastante animado: "Ah, então tá explicado, é por isso que não sei, já tenho quase 10..."</p>	

F- Roteiro de Projeto Didático.

Sugestão de Roteiro para Projeto Didático**Dados de Identificação:**

Escola:
Turma:
Data:
Professora(s):

Projeto Didático:

Objetivo geral:

Objetivos específicos:

Produto Final:

Disciplinas envolvidas:

Momentos planejados:

G- Roteiro de Sequência Didática

Sugestão de Roteiro para Sequência Didática

Dados de Identificação:

Escola:
Turma:
Data:
Professora(s):

Sequência Didática (tema):**Objetivos:****Justificativa:****Conteúdos:****Tempo estimado:****Material necessário:****Livros:****Momentos planejados**

1º –

2º –

3º –

4º –

H - Ficha de Avaliação da Formação.

Hoje encerram as Rodas de Formação e, primeiramente, agradeço a tua participação, que tornou possível a realização desta pesquisa de intervenção.

Solicito que respondas aos seguintes questionamentos, registrando tuas percepções o mais sinceramente possível.

1. Quais tuas expectativas ao acolher o convite para participar das Rodas de formação?

2. Como percebeste efetivamente as formações durante a realização das Rodas?

3. Qual tua opinião sobre a possibilidade de realização de futuras formações na própria escola, pelo próprio grupo de professores?

4. Se essas formações forem possíveis de realizar, existe algo que poderia ser aproveitado da experiência dos nossos encontros?

5. Qual relevância em conhecer os temas sobre alfabetização na perspectiva de letramento?

6. O que podes mencionar sobre a utilização do caderno de metacognição?

7. Quais as considerações que tu julgas necessário registrar sobre as formações realizadas na escola, através dessa intervenção iniciada em 03 de junho até o dia de hoje?

8. Sobre os temas das Rodas de Formação, registra tuas percepções, conforme indicativos abaixo:

Tema	Concepções que ficam sobre o tema	Algumas dúvidas que permanecem sobre o tema
Letramento e apropriação do sistema de escrita alfabética		
Gêneros textuais na sala de aula		
Produção de textos		
É possível brincar e aprender: o lúdico na sala de aula		
Correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão, conservação na construção do número		
Planejar através de Projetos Didáticos e Sequências Didáticas.		

I – Quadro resumo dos Cadernos De Metacognição.

O que aprendeu?	Como aprendeu?	O que não entendeu?
<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundei a reflexão sobre o que é ser letrado e alfabetizado e aprendi que ser letrado depende do tempo e do lugar que uma pessoa pode ser letrado e não alfabetizado e vice-versa. (Profª. 2º Ano) - No decorrer da formação intitulada letramento e alfabetização aprendi que letramento acontece independente da alfabetização. Vivemos permeados por multi letramento por exemplo: uma pessoa através da associação visual e imagética consegue identificar: produtos lojas, ônibus, que utiliza mesmo sem saber ler. Então toda a pessoa é letrada. (Profª. 1º Ano) - Que tem letramento e alfabetização e que há pessoas letradas e não alfabetizadas e que as alfabetizadas são letradas. (Orientadora Educacional) - A diferença entre alfabetização e letramento. (Profª Pré escola) - Aprendi que não se alfabetiza mais por código, e sim por sistema notacional (depende da posição da letra). (Diretora) - Sobre os gêneros textuais. A diversidade de textos com sentidos diferentes. - O assunto gênero textual explorado no último encontro foi de muita valia para a minha prática de sala 	<ul style="list-style-type: none"> - Através do debate com os colegas e da explicação da formadora. - Aprendi através das leituras e da interação com o grupo. - Sistema Notacional – a letra ocupa lugares e sons diferentes em / me. Nos números também ele muda dependendo o lugar que está ocupando. 1; 1000; 201: - Através da exposição deste conteúdo e do trabalho em grupo. - Através dos relatos em grupo. - O tema foi abordado de forma clara, o que facilitou o entendimento. Aprendi através das leituras em grupo. - Numa Formação Continuada. - Através dos trabalhos grupais e das leituras. - Através de música, poesia, carta, receitas entre tantas outras. - Através dos estudos e debates na formação. - Através dos trabalhos em grupo. - Através do diálogo com as colegas e dos vídeos. - Com as reflexões em grupo. - Com a interação com o grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostaria de retomar porque o alfabeto é um sistema notacional e não um código. - Penso que minhas dúvidas foram sanadas. - Por que os gêneros textuais são mutáveis e estáveis? - Ainda tenho certa dificuldade para diferenciar gênero e tipo textual. - Dúvidas sobre tipos de textos e gêneros textuais. - Não fiquei com dúvidas, pois foi bem esclarecido o tema (gênero textual). - Acredito que o objetivo principal da nossa formação ficou claro.

O que aprendeu?	Como aprendeu?	O que não entendeu?
<p>de aula. (Profª 1º Ano)</p> <ul style="list-style-type: none"> - A diferença entre alfabetização e letramento. (Supervisora) - Os gêneros textuais são muitos e cada um deles possui o seu próprio estilo e estrutura, possibilitando assim, que nós o identifiquemos. - Aprendi que podemos fazer uso de gêneros textuais em diferentes atividades cotidianas de sala de aula. (Orientadora Educacional) - Aprendi que os gêneros textuais cumprem uma função social específica. - Que temos vários gêneros textuais (suportes) para produzirmos textos. (Orientadora Educacional) - Que a leitura de textos e histórias para as crianças, feita pelo professor, facilita a produção de textos para as mesmas e a produção por parte dos alunos deve ser incentivada desde os primeiros anos de escolaridade, mesmo antes da criança estar alfabetizada. (Profª. 2º Ano) - A explorar melhor os gêneros textuais. (Profª. 1º Ano) - Como planejar a minha rotina para o ambiente lúdico. ((Profª. 2º Ano) - Que o processo da compreensão matemática obedece a passos determinantes para apropriação do número. - Eu aprendi que os números estão muito mais 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante as leituras oportunizadas pela coordenadora, juntamente com as reflexões em grupo. - Através de uma reflexão sobre o cotidiano de um dia em minha rotina diária. 	

<i>O que aprendeu?</i>	<i>Como aprendeu?</i>	<i>O que não entendeu?</i>
<p>presentes em nossas vidas do que podemos imaginar. Portanto deixar a matemática ou a construção numérica em segundo plano e darmos mais importância à linguagem é um erro gravíssimo que cometemos enquanto alfabetizadoras.</p>		

Legenda:

Roxo- partilha no grupo. Verde – estudo. Laranja- mediação da formadora. Vermelho – reflexão sobre a prática. **Realçado amarelo**- relação com prática pedagógica.

J - Quadro resumo das avaliações.

1ª Roda de Formação	2ª Roda de Formação	3ª Roda de Formação	4ª Roda de Formação	5ª Roda de Formação
<p>Conteúdo com: Conhecimentos, com as colegas reunidas interagindo. A formação feita pela Lília. O tempo que participei desta formação e o assunto abordado: letramento e alfabetização. Nosso encontro e com os debates. O tema escolhido. A dinâmica, a fala e a maneira de esclarecer dúvidas. O assunto que foi abordado. Os assuntos apresentados na formação de hoje. Todo o assunto. O tema do encontro.</p>	<p>Quais conhecimentos chegaram para auxiliar? Os vários tipos de textos e suas nomenclaturas, que já trabalhamos, mas não sabíamos o que significava. Sempre é válido revermos alguns temas que nos solicitam diversidades. Gostei! Os gêneros textuais e as explicações sobre os diferentes tipos de textos. Em que situações e como usar cada tipo de gênero textual. É muito bom sempre ter novos conhecimentos. Adorei todos. Todos desenvolvidos no encontro de hoje. Todos que foram debatidos.</p>	<p>Quais conhecimentos vieram à tona sobre produção textual? - A questão dos gêneros serem estáveis. - A diferença entre gêneros e tipos textuais. - Valorizar os conhecimentos prévios dos nossos alunos e apresentar novos aprendizagens. - Os gêneros textuais. - A mediação da professora, os conhecimentos prévios dos alunos, etc.</p>	<p>Quais as considerações produtivas desse encontro? - Que o professor não é só mediador no jogo e nas brincadeiras. - Acrescentou muito ao meu trabalho na sala de aula. - O brincar, o brinquedo e jogos. - A importância da ludicidade. - Os textos informativos e os trabalhos em grupo. - Brincadeiras e textos bastante produtivos.</p>	<p>Quais as considerações produtivas desse encontro? - Sempre bom retomar conceitos. - As explicações sobre os conhecimentos: físico, social e lógico-matemático. - A retomada numérica. - A maneira clara na explicação. - A troca de experiência, os vídeos e os textos.</p>
<p>Esperava mais sobre... - Letramento. - Letramento.</p>	<p>O que faltou nesse encontro... - Algumas colegas que estavam em outra formação. - Estava tudo muito bom. - Material para fixação, escrito. - A princípio nenhum, foi um trabalho ilustrativo.</p>	<p>O que faltou aprofundar nesse encontro? - A princípio nada. - O que diferencia o gênero dos tipos textuais. - Perfeito. - Acredito que seria bom conversar mais sobre gêneros e tipos textuais.</p>	<p>O que faltou aprofundar nesse encontro? - Acredito que contemplou todos os aspectos neste encontro. - Nada.</p>	<p>O que faltou aprofundar nesse encontro? - Fazer as práticas na testagem durante o encontro. - O tema foi bem esclarecido.</p>
<p>Gostaria de sugerir para as próximas: - Adorei esta e segue assim. - Otimizar mais o tempo. - A continuidade do tema abordado. - Continuidade do tema abordado. - Continuidade do tema abordado (retomar).</p>	<p>O que gostaria de sugerir para as próximas Rodas de Formação? - Jogos pedagógicos. - Que fosse desta mesma forma descontraída - Temas que usamos na nossa realidade.</p>	<p>O que gostaria de sugerir para as próximas Rodas de Formação? - Jogos da linguagem. - Continuar com estes temas.</p>	<p>O que gostaria de sugerir para as próximas Rodas de Formação? - Jogos pedagógicos.</p>	<p>O que gostaria de sugerir para a próxima Roda de Formação? - Projetos</p>

Legenda:

Rosa - Da preocupação com tempo à fruição da formação. **Roxo** - partilha do grupo. **Azul**- Novas aprendizagens. **Vermelho** - Reflexão sobre a prática. **Laranja** - mediação da formadora. **Realçado amarelo** - relação com prática pedagógica. **Realçado verde** – a questionar, pelo antagonismo de conceitos. **Verde claro** – demonstra antagonismo.

K - Quadro das avaliações da última Roda de Formação.

Hoje encerram as Rodas de Formação e, primeiramente, agradeço a tua participação, que tornou possível a realização desta pesquisa de intervenção.

Solicito que respondas aos seguintes questionamentos, registrando tuas percepções o mais sinceramente possível.

1. Quais tuas expectativas ao acolher o convite para participar das Rodas de formação?

- **Estar integrada na alfabetização através do Pacto Nacional da Alfabetização.**
- Ampliar e consolidar os conhecimentos já construídos através do estudo e troca de experiências.
- Muita curiosidade para saber o que iríamos encontrar nas formações.
- Ampliar os conhecimentos, consolidando os prévios através de novas propostas e formas de atendimento.
- Ampliar os meus conhecimentos.
- Acrescentar conhecimentos na minha formação de professora.
- De cada vez aperfeiçoar o conhecimento.
- Rever e refletir, sobre minhas práticas docentes. Perceber através da troca com os colegas o que estou errando e acertando, aprimorar minha prática pedagógica. (2º ano)

2. Como percebeste efetivamente as formações durante a realização das Rodas?

- Formações claras, esclarecedoras, dinâmicas e objetivas.
- As formações foram muito boas e proveitosas.
- Que foi um grande aprendizado e na interação com as colegas.
- Para mim foram bem proveitosas principalmente nos gêneros textuais.
- De forma organizada, que oportunizou reflexão sobre temas importantes.
- As formações em grupo, trouxeram auxílio e segurança no trabalho que faço com os meus alunos.
- Muito produtivas.
- Vieram ao encontro das minhas expectativas. Pude fazer uma reflexão sobre minhas práticas e aprendi muito com o grupo. (2º ano)

3. Qual tua opinião sobre a possibilidade de realização de futuras formações na própria escola, pelo próprio grupo de professores?

- Que elas realmente aconteçam para futuros debates em questões que ainda precisam ser esclarecidas.
- Seria interessante, porém teríamos que analisar **as disponibilidades dos professores.**
- Sou a favor, pois aprendemos muito com o **relato das colegas** e suas **experiências de sala de aula.**
- Acredito ser possível pelo aproveitamento e entendimento durante os encontros.
- Penso que será muito produtivo.
- Seria muito bom.
- São professores capacitados com grandes possibilidades de realizar as formações.
- Acredito que seria um desafio para nós. (2º ano)

4. Se essas formações forem possíveis de realizar, existe algo que poderia ser aproveitado da experiência dos nossos encontros?

- Sim. Vários temas que foram abordados.
- Certamente. A dinâmica do encontro e até alguns temas abordados que poderiam ser aprofundados.
- Sim, os assuntos abordados foram todos interessantes.
- As abordagens de estimular o gosto pela leitura deleite.
- Todos os temas foram relevantes, porém acredito que a questão numérica.
- Sim. Experiências sempre acrescentam na formação de cada um, quando são boas.
- Todas foram muito boas.
- As dinâmicas e a metodologia. (2º ano)

5. Qual relevância em conhecer os temas sobre alfabetização na perspectiva de letramento?

- De grande relevância, temas que só nos favorecem.
- Extremamente importante para **conhecer melhor o assunto** e **melhorar a prática na alfabetização.**
- Foi muito relevante, pois **aprendemos muitas coisas interessantes e que muitas vezes não tínhamos despertado.**
- Para que a nossa prática também possa ser modificada na abordagem com os alunos.
- Auxilia na compreensão de como processa-se a alfabetização no mundo da criança.

- Muito boa **para saberes o caminho a seguir.**
- Que estamos sempre em processo.
- É importante alfabetizar letrando para que a criança seja inserida no contexto cultural da sociedade que está fundamentalmente relacionado à leitura. (2º ano)

6. O que podes mencionar sobre a utilização do caderno de metacognição?

Comparar com os registros, de forma a detectar a frequência, qualidade de registros e quem realmente fez.

- O caderno de metacognição nos situa. Liga o último assunto abordado ao que vamos trabalhar. Faz refletir sobre o que aprende? Como aprende? O que não entende?
- O caderno foi interessante para organizarmos o pensamento sobre o que aprendemos e discutimos na formação.
- É um trabalho que serve para relatarmos nossas dúvidas e serve para nos esclarecermos com as colegas.
- Importante para que possamos registrar o que aprende, como aprende e as dúvidas que ficaram para que no encontro seguinte pudessem ser revistas.
- Momento de retomada e reflexão importante!
- O registro dos itens estudados.
- Uma maneira que tínhamos de registrar o que foi realizado na formação.
- Utilizar o caderno de metacognição faz com que retomemos o que foi visto em cada encontro e tirar dúvidas que tenham ficado em cada encontro. (2º ano)

7. Quais as considerações que tu julgas necessário registrar sobre as formações realizadas na escola, através dessa intervenção iniciada em 03 de junho até o dia de hoje?

- Que foi prazerosa! Que trouxe **só acréscimos** para o nosso trabalho.
- A consideração que faço é que muitas vezes, sentimos o cansaço após um dia inteiro de trabalho, pois as formações eram **de três horas relógio.**
- Muito proveitosas, pois nos esclareceu muitas dúvidas que tínhamos.
- Um **novo olhar na rotina diária com os alunos**; Novos conhecimentos e dinâmicas para realizar as atividades em sala de aula.
- O **trabalho em grupo**, momento **de estudo.**
- Muito bom o material utilizado nas formações.
- Que foram muito importantes para todas nós.
- Os temas abordados eram **do nosso interesse**. Foram dinâmicas e prazerosas, apesar do **cansaço de um dia de trabalho.** (2º ano)

8. Sobre os temas das Rodas de Formação, registra tuas percepções, conforme indicativos abaixo:

Tema	Concepções que ficam sobre o tema	Algumas dúvidas que permanecem sobre o tema
Letramento e apropriação do sistema de escrita alfabética	<ul style="list-style-type: none"> - Que somos letrados em algumas áreas e em outras não! - O aluno pode ser letrado em uma área e em outras não. Pode ser alfabetizado e não letrado em certa área. - Podemos ser letrados em alguma área e em outras não. - Que há pessoas letradas e não alfabetizadas e que há outras letradas e alfabetizadas. - A criança ou adulto pode ser letrado em alguns temas. Ser letrado não quer dizer que seja alfabetizado e vice-versa. - Que ambos auxiliam na alfabetização, se complementam. - Alfabetizar letrando assegura aos alunos desde cedo, não só a apropriação do sistema alfabético ortográfico, mas também dá condições do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. 	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
Gêneros textuais na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - As diferenças entre eles. E a importância de cada um. - Os diferentes gêneros auxiliam na alfabetização e letramento. - Muito produtivo, vários exemplos. - Podemos fazer uso de música, poesia, carta, entre outras em diferentes atividades cotidianas. - A importância para aprimorar a leitura dos alunos (diversificação). - A variedade de textos estimula o interesse do aluno na leitura. - O uso de diferentes gêneros textuais possibilita ao aluno um melhor esclarecimento da língua falada e escrita. 	<p>-----</p> <p>- Diferenciar gêneros de tipos.</p> <p>-----</p>
Produção de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamental na alfabetização. - Não compareci. - Maravilhoso. - São historicamente mutáveis e relativamente estáveis. - A escrita espontânea e o desenvolvimento da leitura oral e escrita. - Desenvolve a atenção e vocabulário do educando. - A leitura de textos e histórias para as crianças facilita a produção de textos pelos mesmos. 	<p>- Adequar ao momento certo.</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>

Tema	Concepções que ficam sobre o tema	Algumas dúvidas que permanecem sobre o tema
<p>É possível brincar e aprender: o lúdico na sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sim. Hoje em dia em alfabetização é fundamental. - Não compareci. - Sim, é claro aprendemos brincando se torna mais fácil. - Sempre, e o lúdico deve fazer parte da rotina semanal. - Essencial para a dinâmica. - Sim. - Sim. Através do brincar a criança exercita a imaginação, desenvolvendo sua personalidade e suas possibilidades, expressando sua autonomia... 	<p>- Ficou muito claro.</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>Correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão, conservação na construção do número</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos fundamentais na construção do número. - São conceitos importantes para a construção e também para as demais áreas do conhecimento. - Percebemos em qual nível de conhecimento em que nossos alunos estão e para progressão. - Necessário para a compreensão do número. - Importantíssimo na construção do número. - A construção do conceito de número pela criança se dá por partes e de uma forma não pré-fixada ao invés de uma única vez. 	<p>- Saber aplicar na hora certa.</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>Planejar através de Projetos Didáticos e Sequências Didáticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazem parte do nosso cotidiano. - Projeto parte da curiosidade do aluno. Sequencia tem apenas a intenção do professor. - É mais fácil seguirmos a sequência didática no dia-a-dia. - Que podemos fazer uso da sequência didática no projeto em que o projeto pode ter flexibilidade. - Organiza a nossa dinâmica de sala de aula. - Sempre é bom quando há interesse do aluno e disposição do professor. - A proposta de projetos é uma das formas de organização do trabalho pedagógico. 	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>

Legenda:

Rosa - Da preocupação com tempo à fruição da formação. Roxo - partilha do grupo. Azul- Novas aprendizagens. Vermelho - Reflexão sobre a prática. Laranja - mediação da formadora. Realçado amarelo - relação com prática pedagógica. Realçado verde – a questionar, pelo antagonismo de conceitos. Realçado rosa – interesse.

L - Quadro respostas questões 1 e 2 do questionário 2.

1. Qual teu entendimento sobre a realização da formação de professores?

1. Interessante, sempre que os temas forem escolhidos pelos professores da escola.
2. É salutar para **refletirmos** sobre o **nosso trabalho**, inovação.
3. Para **troca de ideias**, rever nossa prática pedagógica.
4. Para **troca de ideias**, **aprendizado**.
5. É extremamente importante, pois é uma oportunidade de **trocarmos experiências** e **atualizarmos nossos conhecimentos**.
6. **Adquirir conhecimentos**.
7. Entendo que ela deve servir para o **aperfeiçoamento do trabalho docente**.
8. **Troca de ideias**, **atualização**, dividir opiniões e preocupações.
9. **Troca de experiência**, **novas ideias**.
10. Que acrescente na minha transformação como professor.
11. Julgo ser importante para aprimorarmos e trocarmos informações relevantes ao **nosso aprendizado**.
12. É um conhecimento a mais para o professor.

3. Quais tuas motivações para participar destas formações?

1. Os assuntos (temas).
2. **Aprender** mais, inovar-me mais.
3. A turma muito boa, novas experiências.
4. **Aprender** cada vez mais.
5. Os assuntos tratados, **debatidos**.
6. **Aprender** a cada formação.
7. Momentos de **conversar com as colegas** sobre problemas e práticas.
8. Interesse em melhorar cada vez mais e **refletir esta melhora na sala de aula**.
9. Aprender mais com as **trocas**, **reflexão**.
10. **Aprender**, esclarecer, **debater**.
11. **A troca de experiências**, as **reflexões** e as dinâmicas para **aprimorarmos o trabalho diário em sala de aula**.
12. A mais positiva.

Fonte: próprio autor

Legenda:

Rosa - Da preocupação com tempo à fruição da formação. **Roxo** - partilha do grupo. **Azul**- Novas aprendizagens. **Vermelho** - Reflexão sobre a prática. **Laranja** - mediação da formadora. **Realçado amarelo** - relação com prática pedagógica. **Realçado verde** – a questionar, pelo antagonismo de conceitos. **Realçado rosa** – interesse.

ANEXOS

A- Documento enviado da Secretaria de Educação para escola.

B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

C- Texto “Como nasceu a alegria”, (Rubem Alves, 1983),

D- “Bicho Gente” - letra da música.

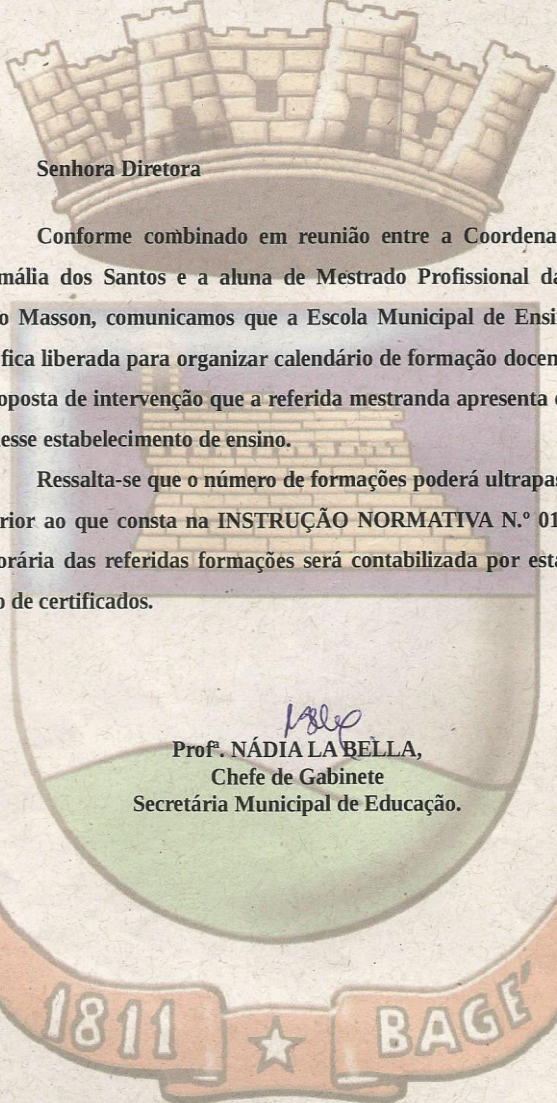
E- “O buraco do tatu” (Capparelli, 2011).

F- O Direito das Crianças segundo Ruth Rocha

A- Documento enviado da Secretaria de Educação para escola.

Prefeitura Municipal de Bagé
Estado do Rio Grande do Sul
Secretaria Municipal de Educação


Ofício Gab. SMED nº 006/2016 Bagé, 05 de fevereiro de 2016.



Senhora Diretora

Conforme combinado em reunião entre a Coordenadora Pedagógica da SMED Tânia Amália dos Santos e a aluna de Mestrado Profissional da UNIPAMPA, Lília Jurema Monteiro Masson, comunicamos que a Escola Municipal de Ensino Fundamental [REDACTED], fica liberada para organizar calendário de formação docente no ano de 2016 de acordo com a proposta de intervenção que a referida mestranda apresenta e que realizará junto aos professores desse estabelecimento de ensino.

Ressalta-se que o número de formações poderá ultrapassar ao sugerido, não devendo ser inferior ao que consta na INSTRUÇÃO NORMATIVA N.º 01/2016, de janeiro de 2016. A carga horária das referidas formações será contabilizada por esta mantenedora para posterior emissão de certificados.


Prof. NÁDIA LA BELLA,
Chefe de Gabinete
Secretária Municipal de Educação.

Ilma. Sra. [REDACTED]
Diretora [REDACTED]
Nesta Cidade

Rua João Telles, 862 - CEP: 96400-030 - Bagé-RS - Telefone: (53) 3241.5400
e-mail: smed@bage.rs.gov.br

B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), na pesquisa do tipo intervenção pedagógica denominada **Formação Continuada na e pela Escola** que tem por objetivo promover a efetivação da cultura da formação continuada na e pela escola, partindo dos princípios formativos e pedagógicos do PNAIC, uma vez que a mencionada formação não contempla os professores de quarto e quinto anos do ensino fundamental, como também os gestores das instituições escolares.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

A intervenção será realizada através de rodas de formação na própria escola, momentos em que serás convidado a participar de atividades de leitura, de reflexão, de registro das suas percepções de forma oral e escrita; podendo ser utilizadas imagens registradas em entrevistas, apresentações, reuniões e, também, relato das falas ouvidas e transcrições de vídeos.

Sua participação nesse projeto não implicará em nenhum gasto ou ganho financeiro.

As informações serão analisadas e utilizadas apenas para essa intervenção, não sendo mencionado seu nome, nem da escola em nenhuma apresentação oral, nem em trabalhos escritos referentes à investigação que venham a ser publicados.

Nome do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Nome do Pesquisador

Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador

Responsável: _____

Local e data

C- Texto “Como nasceu a alegria”, (Rubem Alves, 1983),

“COMO NASCEU A ALEGRIA”
(Rubem Alves)

Você pode não acreditar, mas é verdade: muitos anos atrás a terra era um jardim maravilhoso.

É que os anjos, ajudados pelos elefantes, regavam tudo, com regadores cheios de água que eles tiravam das nuvens.

Esta era a sua primeira tarefa, todo dia. Se esquecessem, todas as plantas morreriam secas, estorricadas... Para que isso não acontecesse, Deus chamou o galo e lhe disse:

- Galo, logo que o sol aparecer, bem cedinho, trate de cantar bem alto para que os anjos e os elefantes acordem... E é por isto que, ainda hoje, os galos cantam de manhã...

Flores havia aos milhares. Todas eram lindas. Mas, infelizmente, todas elas eram igualmente vaidosas e cada uma pensava ser a mais bela. E, exibindo as suas pétalas, umas para as outras, elas se perguntavam, sem parar:

- Não sou a mais linda de todas? Até pareciam a madrasta da Branca de Neve.

Por causa da vaidade, nenhuma delas ouvia o que as outras diziam e nem percebiam que todas eram igualmente belas. Por isso, todas ficavam sem resposta.

E eram assim, belas e infelizes.

No meio de tanta beleza infeliz, entretanto, certo dia uma coisa inesperada aconteceu.

Uma florinha, que estava crescendo dentro de um botão, e que deveria ser igualmente bela e infeliz, cortou uma de suas pétalas num espinho, ao nascer. A florinha nem ligou e vivia muito feliz com sua pétala partida. Ela não doía.

Era uma pétala macia. Era amiga.

Até que ela começou a notar que as outras flores a olhavam com olhos espantados. E percebeu, então, que era diferente.

- Por que é que as outras flores me olham assim, papai, com tanto espanto, olhos tão fixos na minha pétala...?

- Por que será? Que é que você acha, perguntou o pai.

Na verdade, ele bem sabia de tudo. Mas ele não queria dizer.

Querida que a florinha tivesse coragem para olhar para as vaidosas e amar a sua pétala.

- Acho que é porque eu sou meio esquisita..., a florinha respondeu.

E ela foi ficando triste, triste... Não por causa da sua pétala rachada, mas por causa dos olhos das outras flores.

- Já estou cansada de explicar. Eu nasci assim... Mas elas perguntam, perguntam, perguntam...

Até que ela chorou. Coisa que nunca tinha acontecido com as flores belas e infelizes.

A terra levou um susto quando sentiu o pingo de uma lágrima quente, porque as outras flores não choravam. E ela chamou a árvore e lhe contou baixinho:

- A florinha está chorando. E a terra chorou também. A árvore chamou os pássaros e lhes contou o que estava acontecendo. E, enquanto falava, foi murchando, esticando seus galhos num longo lamento, e continua a chorar até hoje, à beira dos rios e dos lagos, aquela árvore triste que tem o nome de chorão. E das pontas dos seus galhos correram as lágrimas que se transformaram num fiozinho de água...

Os pássaros voaram até as nuvens.

- Nuvens, a florinha está chorando. E choraram lágrimas que se transformaram em pingos de chuva...

As nuvens choraram também, juntando-se aos pássaros numa chuva enorme, choro do céu. As lágrimas das nuvens molharam as camisolas dos anjinhos que brincavam no céu macio.

E quiseram saber o que estava acontecendo. E quando souberam que a florinha estava chorando, choraram também... E Deus, que era uma flor, começou a chorar também.

E a sua dor foi tão grande que, devagarinho, como se fosse espinho, ela foi cortando uma de suas pétalas. E Deus ficou tal e qual a florinha.

E aquele choro todo, da terra, das árvores, dos pássaros, dos anjos, de Deus, virou chuva, como nunca havia caído.

O sol, sempre amigo e brincalhão, não agüentou ver tanta tristeza. Chorou também. E a sua boca triste virou o arco-íris... E as chuvas viraram rios e os rios viraram mares. Nos rios nasceram peixes pequenos. Nos mares apareceram os peixes grandes.

A florinha abriu os olhos e se espantou com todo aquele reboiço. Nunca pensou que fosse tão querida. E a sua tristeza foi virando, lá dentro, uma espécie de cócega no coração, e sua boca se entortou para cima, num riso gostoso...

E foi então que aconteceu o milagre.

As flores belas e infelizes não tinham perfume, porque nunca riam.

Quando a florinha sorriu, pela primeira vez, o perfume bom da flor apareceu. O perfume é o sorriso da flor. E o perfume foi chamando bichos e mais bichos... Vieram as abelhas... Vieram os beija-flores... Vieram as borboletas... Vieram as crianças. Um a um, beijaram a única flor perfumada, a flor que sabia sorrir. E sentiram, pela primeira vez, que a florinha, lá dentro do seu sorriso, era doce, virava mel...

Esta é a estória do nascimento da alegria. De como a tristeza saiu do choro, do choro surgiu o riso e o riso virou perfume. A florinha não se esqueceu de sua pétala partida.

Só que, deste dia em diante, ela não mais sofria ao olhar para ela, mas a agradava, como boa amiga. Quanto aos regadores dos anjos, nunca mais foram usados.

De vez em quando, olhando para as nuvens, a gente vê um deles, guardado lá dentro, já velho e coberto de teias de aranha...

Enquanto a florinha de pétala partida estiver neste mundo, a chuva continuará a cair e o brinquedo de roda em volta do seu sorriso e do seu perfume não terá fim.

D- "Bicho Gente" - letra da música.

Bicho gente.

Kleiton Ramil

Na arca de Nóe
Havia de tudo.
Esse é o nosso mundo
Assim a vida é.

Tem pato, tem ganso
Cachorro, galinha
Tem peixe, tem urso
E até chipanzé.

Tem sapo, tem gato
Girafa, elefante
Leão, tartaruga
Ornitorrinco até.

O mundo tem tanto
Animal diferente.
E tudo que é bicho
Parece gente.

Todo mundo é um pouco bicho
Todo bicho é um pouco gente.
Tem olho, tem nariz, tem dente.
Tem pai e mão e até parente.
E tem amor que nem a gente.

E- "O buraco do tatu" (Capparelli, 2011).

O Buraco do Tatu

Sérgio Capparelli

**O tatu cava um buraco
a procura de uma lebre,
quando sai pra se coçar,
já está em Porto Alegre.**

**O tatu cava um buraco
e some dentro do chão,
quando sai pra respirar,
já está lá no Japão.**

**O tatu cava um buraco,
e fura a terra com gana,
quando sai pra respirar
já está em Copacabana.**

**O tatu cava um buraco
com as garras muito fortes,
quando quer se refrescar
já está no Pólo Norte.**

**O tatu cava um buraco
e retira a terra aos montes,
quando sai pra beber água
já está em Belo Horizonte.**

**O tatu cava um buraco
um buraco muito fundo,
quando sai pra descansar
já está no fim do mundo.**

**O tatu cava um buraco,
dia e noite, noite e dia,
quando sai pra descansar,
já está lá na Bahia.**

**O tatu cava um buraco
perde o fôlego, geme, sua,
quando quer voltar atrás,
leva um susto, está na lua.**

**O tatu cava um buraco,
tira terra, muita terra,
quando sai por falta de ar,
já está na Inglaterra.**

F- O Direito das Crianças segundo Ruth Rocha.

O Direito das Crianças segundo Ruth Rocha

Ruth Rocha

Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos tem de respeitar.

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.

Mas criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...

Ver uma estrela cadente,
Filme que tenha robô,
Ganhar um lindo presente,
Ouvir histórias do avô.

Descer do escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação.

Morango com chantilly,
Ver mágico de cartola,
O canto do bem-te-vi,
Bola, bola, bola, bola!

Lamber fundo da panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!

Carrinho, jogos, bonecas,
Montar um jogo de armar,
Amarelinha, petecas,
E uma corda de pular