



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FORMAÇÃO DE FORMADORES COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DANIELA MIRANDA DA COSTA MACAMBIRA

SÃO PAULO - SP

2013

DANIELA MIRANDA DA COSTA MACAMBIRA

FORMAÇÃO DE FORMADORES COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali.

Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali

Orientadora

SÃO PAULO - SP

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

MACAMBIRA, Daniela Miranda da C. **Formação de Formadores como agentes de transformação**, 2013.

Dissertação de mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali

Palavras-chave: formação de professores, cadeia criativa e significados.

FORMAÇÃO DE FORMADORES COMO AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO

DANIELA MIRANDA DA COSTA MACAMBIRA

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Fernanda Coelho Liberali

(Orientadora)

Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC SP

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Camargo Magalhães

Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof.^a. Dr.^a. Mônica Galante Gorini Guerra

Professora da COGEAE – PUC - SP

Prof^a. Dr^a. Angela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa

Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Prof^o.Dr^o. Wellington de Oliveira

Professor Faculdades Integradas Coração de Jesus - FAINC

Dedico este trabalho à minha família:

aos meus amados filhos Tayná e Cauê e ao amor da
minha vida, Harrison Jean que tanto me apoiaram nos
momentos de ausências físicas e que a cada retorno me
recebiam com tanto amor e incentivo;
aos meus pais, Ivo e Elizabeth pelo apoio incondicional e
doação para comigo e com os meus filhos.

AGRADECIMENTOS

À minha querida e admirável orientadora, Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali, por ser a pesquisadora, professora que, desde o princípio, consegue voltar o seu olhar não para o “que somos”, mas sim para o que poderemos “vir a ser”. Pelo compartilhamento de significados tão valorosos e pelo ensinamento de humildade que acompanha todo o seu brilhantismo e nos contagia continuamente. A minha gratidão por todo o apoio dado nos momentos mais difíceis que passei. A sua força, o seu apoio, incentivo, respeito, confiança, carinho foram essenciais para que pudesse viver esse momento. Muito obrigada!

Ao meu amor, Harrison Jean, marido, companheiro de tantas horas e de tantos anos que, em parceria, colaborou para que eu vivesse essa descoberta. Obrigada pelas inúmeras escutas leitura desse trabalho, paciência nos momentos mais complexos e por ser o pai tão amoroso, presente, dedicado e firme que você é para a Tayná e o Cauê e, claro, por ser um marido maravilhoso, na maior parte do tempo de nossas vidas.

Obrigada Tayná por compreender todos os momentos que não pude estar presente fisicamente. A sua “maturidade” para lidar com essa distância, mesmo quando ainda era tão pequenininha, foram essenciais para que eu pudesse viver tantas aprendizagens. Obrigada por me acolher com tanto amor a cada retorno e ser minha filha.

Obrigada Cauê por me fazer aprender e compreender a cada dia um pouquinho mais o gênero masculino. Estudar sobre linguagem e ter a possibilidade de interagir com você na “*vida que se vive*” é uma experiência que a cada dia me deixa mais encantada, pois estou podendo acompanhar bem de pertinho e com outro olhar, as suas interessantes descobertas de menino de seis anos. Obrigado por tanto amor e por ser meu filho.

À minha irmã Ana Cristina, por cuidar de mim e organizar a minha agitada vida para que ela se tornasse mais simples.

À Maria Regina, por ter possibilitado o conhecimento e encontro com o GRUPO LACE, pelo apoio, cuidado e parceria de tantas horas.

À Tia Mariazinha, por ter aberto as portas, não apenas da sua casa, mas do seu coração e ao seu filho Marcos, pelo apoio e ajuda em tantos momentos.

À amiga Gilva, pelo apoio, leitura, discussões e tantas colaborações dadas a esta dissertação. Obrigada por todo o cuidado e incentivo para que eu seguisse firme nesta desafiadora etapa.

A todos os colegas do GRUPO LACE por tantas colaborações e aprendizagens.

À querida, brilhante e instigante Prof^ª. Dr^ª. Cecília Camargo Magalhães, por acreditar e incentivar a minha pesquisa. Pelas inúmeras e intermináveis colaborações, que me inquietaram e me inquietam até hoje na minha trajetória acadêmica e profissional.

À Prof^ª. Dr^ª Mônica Galante Gorini Guerra, que colaborou com o desenvolvimento da minha pesquisa desde a minha primeira miniquificação. Suas intervenções foram primordiais para esta pesquisa.

Ao contagiante Prof^º. Dr^º Wellington Oliveira por possibilitar discussões tão mobilizadoras na área de leitura e escrita em contextos educacionais a distância, até então “desconhecidos” para mim. Obrigada por acreditar e incentivar essa pesquisa.

À Pro^ª. Dr^ª Angela Lessa, pela força, compreensão e apoio em momentos difíceis. Muito obrigada pela sua gentileza e incentivo e por possibilitar espaços de estudo, discussões e práticas situadas na LA, um campo novo e desafiador para mim.

Ao mestre Edgar Linhares por ter possibilitado que descobrisse e vivesse o papel de formadora de professores. Sua energia, criatividade, inteligência, vitalidade, profissionalismo contribuiu muito para a minha formação profissional e acadêmica. Muito obrigada por acreditar e investir profissionalmente em mim.

Ao Bruno Mota, pela total disponibilidade para colaborar com o meu trabalho. Sua tranquilidade e energia positiva, conhecimento e profissionalismo foram primordiais neste processo.

A todos com quem tive a oportunidade de trabalhar em contextos de formação contínua, a minha gratidão por todas as colaborações e aprendizagens possibilitadas.

À Maria Lúcia, pela disponibilidade e ajuda em tantos momentos desesperadores, diminuindo muitas vezes a distância Fortaleza - São Paulo.

À CAPES, pelo apoio e financiamento.

RESUMO

Esta pesquisa está inserida na área de Linguística Aplicada e tem como objetivo geral compreender criticamente como as atividades de um projeto de formação contínua de professores e coordenadores colaboram para a produção de significados sobre leitura e escrita dos sujeitos do processo. Está inserida no grupo de pesquisa LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar- PUC-SP), que focaliza, principalmente, a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos e inclui pesquisas de intervenção crítico-colaborativas que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em educação (LIBERALI, 2012). Este estudo está embasado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1934/1993, LEONTIEV, 1959/1988, ENGESTROM, 2000/2005), ao compreender que os sujeitos, historicamente, se constituem aos demais por meio de relações mediadas com o mundo (LIBERALI, 2012), no conceito de Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006) que se torna central na busca e transformação de profissionais críticos, na constituição do profissional reflexivo com base na linguagem (BAKHTIN, 1953/2003) e no papel da colaboração na formação de professores (MAGALHÃES, 2009). Estrutura-se, pois, como uma Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2009), que possibilita a busca de transformação de todos os envolvidos, estando o foco no conhecimento crítico e no processo de tornar-se sujeito da própria ação. A pesquisa realizou-se por meio de um conjunto de atividades, a saber: a) os encontros filmados de estudo de planejamentos entre as coordenadoras da Aprender Editora; e b) os encontros filmados de estudos de planejamentos das coordenadoras e formadoras da Editora. São participantes desta investigação os profissionais de uma equipe de assessoria pedagógica responsáveis pelo projeto de formação contínua, desenvolvido com educadores, coordenadores e professores, desenvolvido atualmente em 87 cidades do Estado do Ceará. Alguns dados foram produzidos no ano de 2012 e outros em 2013. Para compreender criticamente as atividades que compõem o projeto de formação contínua, se ocorre produção de significados acerca dos conceitos de leitura e escrita, a linguagem será analisada sendo esta compreendida como constitutiva em um processo colaborativo. Os dados serão analisados com base em categorias que buscam perceber a produção de conhecimento na argumentação, nas interações verbais considerando os contextos enunciativos, discursivos e linguísticos (Liberali, 2006-2012-2013). Logo, a pesquisa consistiu na análise de Atividades do Projeto de formação da Aprender Editora, denominado Projeto Lendo Você Fica Sabendo. A questão central desta pesquisa é: Como ocorrem as atividades da rede de formação de educadores? Essa questão remete a reflexões que estão relacionadas ao modo como o conhecimento é produzido, a existência ou não de marcas discursivas que podem indicar o compartilhamento de novos significados. Os resultados apontam que diferentes sentidos são discutidos pelos participantes, alguns momentos foram demarcados por uma linguagem argumentativa que possibilitou a realização de uma Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006), no entanto faz-se necessário que os momentos de atividades criativas sejam ampliados. Para isso, a linguagem utilizada, principalmente pela educadora que assume o papel social de orientadora do grupo, necessita possibilitar que haja uma reflexão crítica, um confronto entre os diferentes sentidos e a construção, o compartilhamento de novos significados.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores, cadeia criativa, significado.

ABSTRACT

This research is inserted in the field of Applied Linguistics and has the general objective to understand critically how the activities of a project about continuing formation of teachers and coordinators collaborate to produce meanings about reading and writing of the subjects involved in the process. It is inserted in the research group LACE (Language Activities in the School Context - PUC - SP), which focuses mainly on the training of critical-reflexive educators and students and includes critical and collaborative research that investigates the constitution of the subjects, their forms of participation and the production of senses and meanings in education (LIBERALI 2012). This study is grounded in the Theory of Socio-Historical-Cultural Activity (Vygotsky, 1934/1993, LEONTIEV, 1959/1988, Engestrom, 2000/2005), when it understands the subjects historically, constituting themselves and others through mediated relationships with the world (LIBERALI, 2012), in the concept of Creative Chain (LIBERALI, 2006) that becomes central in the search and transformation of critical professionals, in the constitution of the reflective professional based on the language (Bakhtin, 1953/2003) and inside the role of collaboration in teacher education (Magalhães, 2009). Therefore, the research is structured as a Critical Research of Collaboration (Magalhães, 2009), which enables the search for transformation of all involved. The focus of this study resided in critical knowledge and in the process of becoming subject of your own action. The research was conducted through a set of activities, namely: a) the study of videotaped encounters between planning coordinators of “Aprender Editora” (Publisher Learn), and b) the videotaped meetings of studies about the planning of the coordinators and educators of the publisher. The participants in this research are the professionals of a pedagogical support team which is responsible for the continuing formation project, which is developed with educators, coordinators and teachers, currently developed in 87 cities situated in the state of Ceara. Some data were produced in 2012 and others in 2013. To critically understand the activities that make the project for continuous formation, the language will be understood and analyzed as constitutive in a collaborative process. Data were analyzed based on categories that seek to realize the production of knowledge in argumentation and in verbal interactions considering the enunciative, discursive and linguistic contexts (Liberali, 2006-2012-2013). Therefore, the research was consisted of the analysis on the “Aprender Editora” Project of Formation, called Project Reading You Get to Knowing. The central question of this research was: how it occurs the activities of the educators training network? This question refers to reflections that are related to how knowledge is produced and the existence or non-existence of discursive marks that may indicate the share of new meanings. The results indicate that different meanings are discussed by the participants, which at times were marked by an argumentative language that made possible the development of a Creative Chain (LIBERALI, 2006). However it is necessary that the moments of creative activities are expanded. For this, the language used mainly by the educator that assumes the social role of guiding the group, needs to enable a critical reflection with confrontation between the different meanings and the construction and sharing of new meanings.

KEYWORDS: Formation of educators, creative chain, meaning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Quadro organizado a partir de Liberali (2009) e Ninin (2008) baseado em Engestrom (1999)	53
Quadro 2 – Eixos práticos, planejamento e avaliação	61
Quadro 3 – Quadro de concepções sobre língua, sujeito e texto baseado em Koch e Elias 2009	73
Quadro 4 - Visão geral da pesquisa	89
Quadro 5 - Organização temática	94
Quadro 6 – Papel social, classificação de mecanismos discursivos e excertos, do primeiro e segundo momento de estudo da 6ª formação que exemplificam esses mecanismos	102
Quadro 7 – Análise das marcas linguísticas de excertos dos momentos de formação contínua que foram analisados nesta pesquisa (escolhas lexicais, tempos verbais, pessoas do discurso, palavras de ligação etc.). As marcas linguísticas estão pintadas com a cor amarela	104
Quadro 8 – Categorias enunciativas, discursivas e linguísticas baseado em Liberali, 2009.....	105
Quadro 9 - Organização temática.	108
Quadro 10 - Elementos analisados nos mecanismos de interrogação baseado em Liberali ..	109
Quadro 11 - Mecanismos de troca de turno (Liberali).....	110
Quadro 12 - Relações entre as ideias em um enunciado (Liberali) de Credibilidade.....	110
Quadro 13 - Reportagem do Jornal <i>O Povo</i>	116

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Figuras

Figura 1 – <i>Print Screen</i> Reportagem do Jornal Diário do Nordeste.....	25
Figura 2 – <i>Print Screen</i> do vídeo “alunos da rede pública de ensino do Ceará são aprovados em medicina.....	26
Figura 3 – Evolução das médias de desempenho municipais.....	40
Figura 4 – Matriz de Referência para avaliação em alfabetização	41
Figura 5 – Perfis de Proficiência	42
Figura 6 – Escala de interpretação pedagógica do ESPACE-Alfa	42
Figura 7 – Mapas do Ceará.....	43
Figura 8 – Distribuição dos alunos por nível de proficiência.....	44

Tabelas

Tabela 1 - Número de cidades, alunos e educadores atendidos.....	38
Tabela 2 - Momentos, atividades, objetivos específicos e duração do planejamento da 6ª formação.....	91

Gráficos

Gráfico 1 – Aprendizagem em leitura e escrita na rede municipal de ensino de Sobral/CE ..	33
Gráfico 2 – Percentual de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental	118
Gráfico 3 – Número de alunos	118
Gráfico 4 – Sistematização de dados do instrumental	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FP - Formação de professores

GC - Grupo de Coordenadoras

GF - Grupo de formadoras

GNL - Grupo de Nova Londres

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LACE - Linguagem em Atividades no Contexto Escola

LIGUE - Linguagem, Línguas e Ensino

MEC - Ministério da Educação e Cultura

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria da Educação

SISU - Sistema de seleção unificada

SPAECE-Alfa - Sistema Permanente de Avaliação em Alfabetização do Estado do Ceará

UFC - Universidade Federal do Ceará

UNDIME - União dos dirigentes Municipais de Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - OS CONTEXTOS DA PESQUISA	24
1.1 Impressos da “ <i>vida que se vive</i> ”: representações sócio-histórico-culturais	24
1.2 A relação das notícias com a pesquisa	26
1.3 Descrição da notícia: levantamento de sentidos	27
1.4 Discursos dos sujeitos e da comunidade	28
1.5 Percursos de formadora – espaços: trajetórias cruzadas	29
1.6 O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Governo do Estado do Ceará	37
1.7 Aprender Editora e o trabalho realizado no PAIC	38
1.8 A relação entre a avaliação realizada pelo SPAECE-Alfa e a formação dos professores sujeitos do PAIC	39
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	45
2.1 Conceito de linguagem inter-relacionado à Linguística Aplicada (L.A)	46
2.2 Vygotsky e a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC).	50
2.3 Os conceitos de sentido e significado e a cadeia de atividades desenvolvidas no projeto de formação contínua da Aprender Editora: uma atividade da gestão	54
2.3.1 Atividade de formação contínua da Aprender Editora: um modo de fazer gestão	62
2.4 A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o Conceito de Cadeia Criativa	64
2.4.1 Atividades de formação contínua: possibilidade de desenvolvimento de uma cadeia criativa.....	66
2.5 Leitura e escrita e o entrelaçamento dos conceitos de alfabetização, letramento e multiletramento.....	67
2.5.1 Concepções de leitura, escrita e oralidade.....	72
CAPÍTULO 3 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	80
3.1. As escolhas metodológicas.....	80

3.2 A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)	81
3.3 Participantes desta pesquisa	82
3.4. Cadeia de atividades realizadas no Projeto Lendo Você Fica Sabendo, no contexto do PAIC	84
3.5 Procedimentos de produção, coleta e seleção de dados.....	88
3.6 Exemplos de análise por meio das categorias enunciativas, discursivas e linguísticas	92
3.7 Categorias de análise enunciativas, discursivas e linguísticas	103
3.7.1 Categorias Enunciativas.....	104
3.7.2 Categorias Discursivas	105
3.7.3 Categorias Linguísticas	108
3.8. Confiabilidade da pesquisa	110
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE, COMPREENSÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	115
4.1 Contextos da 6ª formação contínua de Educadores	116
4.1.1 Primeiro Momento – Encontro de estudo da 6ª formação realizada na Aprender Editora em agosto do ano de 2012	121
4.1.2 Análise geral da interação verbal – 1º momento - 6ª formação	122
4.1.3 Segundo Momento – Encontro de estudo da 6ª formação realizada na Aprender Editora em agosto do ano de 2012	127
4.1.4 Análise geral da interação verbal – 2º momento - 6ª formação	128
4.1.5 Considerações acerca da análise crítica dos dois momentos de estudo de formação interna da Editora.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
BIBLIOGRAFIA	143
ANEXOS	149

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender criticamente, como ocorrem as atividades da rede de formação de educadores de um projeto de formação contínua de educadores. A pesquisa está inserida no contexto de uma equipe de assessoria, vinculada a uma editora denominada *Aprender*. Esta equipe trabalha com projetos voltados para a leitura, a escrita e a formação de professores. Outro contexto no qual a pesquisa está inserida é no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)¹, política pública de educação do Estado do Ceará, na qual a Aprender Editora atua com assessoria, em leitura, escrita e formação de professores.

A pesquisa e os contextos têm como foco o estudo de uma cadeia de atividades envolvidas na formação de professores inseridos em um Programa do Governo do Estado do Ceará, denominado Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Além de pesquisadora, atuo, também, como sujeito desta pesquisa, como integrante da equipe de assessoria da Editora na elaboração de materiais didáticos, propostas de formação e planejamentos de atividades a serem realizadas com os demais sujeitos da pesquisa.

O PAIC é definido como uma política de cooperação entre Estado e cidades, promovida pelo Governo do Estado do Ceará, cujo objetivo é alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do Estado até os sete anos de idade. O Programa apoia os municípios na formulação e implementação de políticas voltadas à garantia do direito de aprendizagem com prioridade à alfabetização. Todos os 184 municípios do Estado aderiram ao programa. A Aprender Editora, referida assessoria, atua no PAIC no eixo de alfabetização, um dos que está entre os cinco que compõem o Programa, entre eles: Gestão Municipal, Avaliação Externa, Formação do Leitor e Educação Infantil. O ingresso desta Editora no programa foi feito com origem em um edital que, selecionou materiais estruturados² e propostas de formação de

¹Em 2012, a Secretaria da Educação do Ceará lançou uma publicação denominada “O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará”. Consta nesta publicação a seguinte definição sobre o Programa: “O PAIC é uma política de cooperação entre Estado e Municípios promovida pelo governo do Ceará em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e instituições da sociedade civil, com apoio do Governo Federal, cujo objetivo é alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do Estado até os 7 anos de idade”.

² Segundo o edital nº 02/2009 COPEM/SEDUC-CE convocação para inscrição de materiais estruturados para avaliação e seleção, no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), lançado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, configura-se como material didático estruturado: o conjunto de materiais diversificados para professores, alunos e sala de aula que permitam o uso de estratégias de intervenções

professores voltadas para a meta macro de alfabetizar todos os alunos das redes de ensino até os sete anos de idade.

Lendo Você Fica Sabendo é o nome do projeto elaborado pela assessoria. Inclui material didático estruturado e formação contínua de professores e coordenadores que atuam nas turmas do 2º ano. Os encontros de formação ocorrem ao longo de um ano letivo, com, geralmente, dez encontros anuais, totalizando uma carga de 80 hora/aulas. Esses encontros ocorrem uma vez por mês. A assessoria, também, é a responsável pela elaboração e orientação dos encontros de formação contínua, bem como pela produção do livro didático da disciplina Português, que os alunos do 2º ano utilizam em sala de aula. A sistemática dessas formações é desenvolvida por uma rede de atividades que iniciam internamente com a equipe da assessoria (estudo para elaboração de planejamento, elaboração de planejamento, estudo de planejamento, reflexão crítica sobre os planejamentos) e se estende até as cidades onde o projeto é desenvolvido (estudo de planejamento com professores e coordenadores, acompanhamento).

Atualmente, o *Projeto Lendo Você Fica Sabendo* (PLVFS) atua em 87 cidades do Estado do Ceará. Entretanto, ressalta-se que o PLVFS é desenvolvido há 12 anos, antes do início do PAIC. Por meio das experiências do PLVFS em seus contextos de formação contínua, algumas transformações foram realizadas. Uma das principais reside na teoria que embasa as formações contínuas.

Até o ano de 2010, o Projeto *Lendo Você Fica Sabendo* tinha como aporte teórico a Teoria Construtivista, tendo Jean Piaget como o seu representante principal. Ainda em 2010, tive oportunidade de compartilhar conceitos de outras perspectivas teóricas, com a participação do I Fórum da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e da Atividade (ISCAR - BRASIL) na cidade de São Paulo. Esse grupo surgiu no ano de 2002 e é formado por pesquisadores e praticantes que têm como foco de interesse reflexões com base em uma perspectiva social, histórica e cultural e tem como principais teóricos Vygotsky, Leontiev, Lúria e outros. No segundo semestre, do mesmo ano, participei do 4º Simpósio Ação Cidadã (SIAC) do grupo de pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), realizando a comunicação intitulada “A formação”. É importante ressaltar que esse grupo de pesquisa tem como coordenadoras as

pesquisadoras Prof^a. Dr^a. Fernanda Coelho Liberali e a Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Magalhães. Essas mesmas pesquisadoras são membros do ISCAR. A participação nesses eventos acadêmicos e a interação com o grupo LACE colaboraram para novos estudos e pesquisas, tendo como embasamento a Teoria Sócio-Histórico-Cultural.

Essas participações trouxeram reflexões e necessidades de mudanças no Projeto *Lendo Você Fica Sabendo*, embasado teoricamente, até então, nas perspectivas construtivistas. Essas reflexões geraram conflitos, contrastes e transformações, alterando ou tencionando mudanças no Projeto. Assim, o foco principal do Projeto desvia sua atenção das ações individuais dos sujeitos em interação para o social, para as relações sociais que constituem os indivíduos, ou seja, a teoria de sustentação das formações começou a tornar-se vygotskyana. No ano de 2011, ainda como resultado do engajamento em estudos e pesquisas a partir da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TASCH), ingressei no mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na PUC-SP passando a integrar o grupo LACE no segundo semestre do ano de 2011.

Voltando a enfatizar as transformações do *Projeto Lendo Você Fica Sabendo*, é importante ressaltar que este é realizado em outros contextos educacionais desde o ano de 2001. A proposta do Projeto *Lendo Você Fica Sabendo* (formação contínua de educadores e material didático – Português) foi iniciada pela assessoria na cidade cearense de Sobral. Ali, no ano de 2001, foi iniciado o PLVFS, que incluía a formação contínua de professores e coordenadores com o foco no letramento e na alfabetização. O projeto estruturava-se nas seguintes atividades:

- 1 formação contínua mensal para todos os professores e coordenadores que atuavam na 1^a série básica (atual 1^o ano) e 1^a série regular (atual 2^o ano);
- 2 assessoria à equipe técnica da Secretaria de Educação de Sobral;
- 3 acompanhamento a todas as escolas do Município: atividades do professor na sala de aula, a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos assim como as atividades do coordenador pedagógico; e
- 4 elaboração de tarefas³ a serem realizadas com os alunos em sala de aula voltadas para o letramento e a alfabetização.

³ As tarefas elaboradas para a cidade de Sobral em 2001 foram as primeiras atividades que nortearam a edição de número 1, lançada no ano de 2005, do livro que posteriormente viria a integrar o Projeto *Lendo Você Fica Sabendo*.

Nos momentos de acompanhamento às salas de aula, a equipe de assessoria constatou que, geralmente, só eram vivenciadas na sala de aula poucas atividades, que eram:

- tarefa de matemática;
- tarefa de português;
- cópia da tarefa de casa que o professor escrevia no quadro.

Detalhando algumas observações, enfatiza-se, por exemplo, a ação de cópia, pois a maioria dos alunos não sabia ler o que estava sendo escrito pelo professor. No momento do trabalho com a disciplina Português, o aluno deparava-se com o livro didático que trazia textos de duas ou três páginas. As atividades orientadas pelos professores não estavam possibilitando que os alunos viessem a se tornar leitores e produtores de textos. Como a intenção da assessoria era que os momentos de acompanhamento às escolas ressignificassem os encontros de formações, a equipe, com o aval da Secretaria de Educação, iniciou a produção de um material didático voltado para o letramento e a alfabetização. Tratou-se da primeira edição do *Projeto Lendo Você Fica Sabendo*. A experiência realizada no Município de Sobral referente ao projeto de formação contínua e formações realizadas pela assessoria, foi relatada em uma publicação no ano de 2005, do Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) intitulada “Vencendo o Desafio da Aprendizagem nas Séries Iniciais: A Experiência de Sobral/CE”.

As dificuldades de os alunos tornarem-se leitores e escritores, e de os professores em lecionar, aliar teoria à prática e outras questões subjacentes à docência – como planejar, escolher a metodologia para orientar determinada atividade, entre outras coisas – são inquietações que se tem a percursos práticos, de experiência de formadora, e teóricos, produtora de planejamentos de formações, que contribuíram para a trajetória e desejo de se realizar a esta pesquisa.

As experiências com formação de educadores e projetos com foco na leitura, escrita, letramento e alfabetização contribuíram para se refletir, pessoalmente, e motivam se proceder a uma análise acadêmica sobre o que há, entre muitos recortes, no atual cenário da educação sobre os temas. Instiga refletir-se sobre programas de formação contínua de educadores diversos, que objetivam, em sua maioria, à elaboração dos saberes a serem desenvolvidos em sala de aula no ensino-aprendizagem.

Quando se menciona a consolidação de saberes, no caso de interesse desta pesquisa, leitura e escrita, apesar de suas diversidades, os resultados de avaliações de larga escala realizados por órgãos locais e/ou nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB - PROVINHA BRASIL), Sistema Permanente de Avaliação em Alfabetização do Estado do Ceará (SPAECE-Alfa)⁴ entre outros, revela como resultado de suas pesquisas dados insatisfatórios dos alunos, voltados para a leitura e escrita na etapa inicial do ensino fundamental.

Esta realidade confirma que os educadores vivem cada vez mais os desafios e as dificuldades de transformar o ensino-aprendizagem. Estas, por sua vez, podem ter diferentes origens, que iniciam no currículo nas universidades até a ausência de conhecimento procedimental (saber fazer) e conhecimento cognitivo (saber como, quando e por que fazer), como afirma Magalhães (2007). Aliada a essas dificuldades, Schön (1989) também acentua que um dos fatores que contribui para a dificuldade do professor em promover mudanças efetivas na escola reside no modelo de treinamento de professores em serviço, centrado na transmissão de conhecimento, em que a teoria e a prática do professor são dissociadas. Em formação, outro fator de inquietação sentido nas experiências compartilhadas nos momentos de acompanhamento às salas de aulas dos professores sujeitos do Projeto *Lendo Você Fica Sabendo* é a constatação das discrepâncias entre o que é “revelado” nos encontros de formação e o que é “vivido” na sala de aula com os alunos.

Esta pesquisa se organiza na perspectiva da Linguística Aplicada, uma vez que se constitui como um estudo da ação humana em contextos variados, utilizando áreas diversas do conhecimento, observando como a linguagem medeia tais ações. A atividade linguística, como assinala Rajagopalan (2003), é considerada como uma prática social, o que implica que a língua não pode ser analisada de forma isolada, desvinculada das condições sociais, do contexto em que é usada. Está inserida no grupo de pesquisa LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar - PUC-SP), que focaliza, principalmente, a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos e inclui pesquisas de intervenção crítico-colaborativas que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em educação (LIBERALI, 2012). Nesta pesquisa, aborda-se o conceito

⁴ Em 2007, primeiro ano do PAIC como política pública, a Secretaria de Educação realizou uma avaliação da capacidade leitora dos alunos da rede pública do 2º ano do Ensino Fundamental por meio do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfabetização (SPAECE-Alfa). De caráter universal, a prova proporcionou uma linha de base para avaliação do PAIC ao longo dos anos. Os dados mostram que, em uma escala de proficiência de zero a 200 pontos, a média de desempenho estadual em leitura cresceu de 118,9, em 2007, a 162,6, em 2010, indicando aumento de 43,7 pontos.

de atividade, fundamentado na perspectiva sócio-histórico-cultural, por se considerar sempre o contexto e a linguagem da “vida que se vive” (MARX e ENGELS, 1845-46/2007).

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural⁵ (VYGOTSKY, 1934/1993, LEONTIEV, 1959/1988, ENGESTROM, 2000/2005) compreende que os sujeitos, historicamente, se constituem e aos demais por meio das relações mediadas com o mundo (LIBERALI, 2012), o conceito de Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006), por possibilitar o compartilhamento de conhecimentos, uma vez que em uma produção em cadeia há a possibilidade de serem mantidos traços compartilhados desde a atividade de origem. Este trabalho, também, está inserido no projeto de pesquisa Gestão Escolar em Cadeias Criativas, da Professora Doutora Fernanda Liberali (2012), apoiado pelo CNPq. O foco da pesquisa de Liberali recai sobre as ações da gestão que participantes desenvolvem desde variadas atividades no contexto escolar.

No âmbito geral mencionado, faz-se necessário situar o leitor sobre as diferentes cadeias de atividades que compõem os elos do Projeto *Lendo Você Fica Sabendo*. Entre as práticas da cadeia de atividades desenvolvidas neste Projeto⁶, serão abaixo mencionadas as principais atividades (posteriormente, serão detalhadas as atividades).

- 1- Estudo e produção do planejamento das atividades a serem orientadas no Projeto *Lendo Você Fica Sabendo* (Sujeitos – direção e coordenação pedagógica da editora).
- 2- Performance e estudo do planejamento (Sujeitos – coordenação e formadoras da editora).
- 3- Formação de professores nas cidades (Sujeitos – formadora da editora e professores das cidades).
- 4- Formação de coordenadores nas cidades (Sujeitos – formadora da editora e coordenadores das cidades).

Por meio da análise da linguagem no contexto em que as atividades são vividas, busca-se compreender como ocorrem as atividades de rede da rede de formação do PLVFS. Ocorre produção criativa de conhecimentos? Novos significados são compartilhados?

⁵ Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASCH): termo utilizado pelo grupo de pesquisa LACE.

⁶ Das atividades mencionadas, serão focadas para análise desta pesquisa as atividades de números 1 e 2.

Mediante o objetivo geral desta pesquisa, o contexto já mencionado e as referências teóricas que a sustentam, a pergunta que central desta pesquisa é:

Como ocorrem as atividades da rede de formação de educadores?

A produção e a coleta de dados da pesquisa foram realizadas por meio de gravações, em vídeos, de sete encontros de formação do PLVFS. Dos encontros filmados foram selecionados dois. É importante mencionar que as atividades da cadeia do PLVFS acontecem tanto no contexto interno da Editora, quanto em contextos externos a esta (cidades assessoradas). Os dados analisados nesta pesquisa foram produzidos e coletados no contexto de atividades internas. Esses dados foram analisados com base em categorias que buscam perceber a produção de conhecimento, nas interações verbais em contextos de formação contínua. No total, foram filmados 23 encontros de formação, dos quais foram selecionados dois para serem analisados. Os objetivos conduziram à escolha destes encontros serão detalhados no capítulo de metodologia.

Este estudo se fundamenta na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol, MAGALHÃES, 2007), cujo paradigma é baseado na colaboração entre o pesquisador e os participantes na produção de conhecimento. Como embasa Magalhães (2011, p. 15), essa opção teórico-metodológica possibilita aos pesquisadores a realização de contextos de negociação (colaborativos), em projetos de formação contínua, com foco na compreensão e transformação de sentidos e significados que concedem forma às escolhas diárias. Portanto, compreender se e como a relação entre pesquisadora e educadores constitui uma produção criativa e compartilhada de conhecimento, possibilitando transformações teórico-práticas nas produções de conhecimentos dos sujeitos envolvidos, tornam-se central para esta pesquisa.

Consonante a uma visão de formação de professores em uma perspectiva crítica, Liberali (2008b:3) ressalta que ainda há um número grande de formações em que os conteúdos, conceitos e procedimentos são repassados sem qualquer relação entre teoria e prática. O PLVFS, em sua atuação, de contexto interno e externo, tem relevância de pesquisa, pois possibilita análises e produção empírica de dados, sobre propostas de formação que relacionam teorias e práticas. Assim também condiz com as necessidades reais, oriundas das secretarias de educação, escolas e gestores em geral, quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos leitores e escritores de textos, que se revelam nos resultados de avaliações externas nacionais e locais.

Na área da Linguística Aplicada, especificamente do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE), muitas pesquisas voltadas para a formação de professores foram concluídas e outras estão em desenvolvimento.

Algumas dessas pesquisas se relacionam com a temática desta proposta, cujo cerne está na formação crítica de educadores, bem como na discussão sobre leitura e escrita relacionadas à formação do leitor e escritor. Far-se-á referências a algumas pesquisas que se relacionam com o tema da dissertação, ou seja, as pesquisas que tratam da formação crítica de educadores e as que discutem a leitura e a escrita relacionadas à formação do leitor e escritor.

Em nível de mestrado, a pesquisa de Petrini (2011) buscou compreender criticamente a relação teoria-prática na formação de professores com base em Atividade Social, e a forma como as ações de formação podem transformar essa relação. O autor relata que o grande desafio de sua pesquisa residiu no “saber-fazer”, que almeja formular com os alunos-professores, mas que, esse “saber-fazer” só faria sentido se estruturado com suporte em um “saber-para-fazer”. Desta forma, estabelecer a relação entre teoria-prática tornava-se o maior desafio na formação de professores. Outro trabalho de mestrado nessa mesma esfera é o de Costa (2011), em que procurou analisar o papel do supervisor escolar no contexto de formação contínua do coordenador pedagógico, com foco na compreensão dos sentidos e significados dos supervisores escolares sobre seus papéis nas discussões em contexto de formação contínua. Ribeiro (2011), também em sua dissertação, pesquisou como a relação entre pesquisadora e professor se constitui ou não como um processo colaborativo crítico de produção compartilhada de conhecimento. A autora ressaltou o conceito de formação compreendido como uma atividade sócio-histórico-cultural, em que professores e pesquisadora são participantes ativos e efetivos no processo produtivo.

Ainda no GP LACE, a tese de Guerra (2010), situada no quadro de formação contínua de professores, com base na perspectiva crítica, teve como principal objetivo compreender como as atividades em cadeia de um subprojeto de extensão, denominado “Aprender Brincando”, permitem a produção criativa do denominado “Agir cidadão”, que concretiza valores definidos no projeto, com base na autonomia responsável dos participantes para a solução dos problemas que vivem. Schneider (2008), em sua tese, discutiu a formação de professores, analisando como o conhecimento é produzido durante a formação realizada em um ambiente presencial e outro a distância. A autora pesquisou como ocorre a produção

de conhecimento sobre ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, com origem na interação síncrona e assíncrona.

Pesquisas vinculadas a outras universidades também formaram o aporte teórico desta dissertação. Barreto (2010), em sua tese na área de Educação, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), procurou saber como uma pesquisa – intervenção, pautada na perspectiva sociointeracionista, pode colaborar para a formação docente, no sentido da elaboração/reelaboração dos saberes e das práticas docentes na alfabetização. O contexto de realização dessa pesquisa foi a formação contínua voltada ao ensino e aprendizagem da língua escrita. A autora buscou identificar como ocorrem interações dos pares (professores – professores) e que saberes são constituídos nesse espaço, propiciando a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal. Também pesquisou como a ação da pesquisadora pode favorecer os avanços de saberes teóricos e a relação destes com a prática de alfabetização.

Os resultados mostraram que ao possibilitar conhecimento e reflexão acerca dos saberes e das práticas das professoras alfabetizadoras, tomando-as como ponto de partida, a pesquisa-intervenção pode contribuir para a elaboração e reelaboração de concepções e práticas docentes. França (2007) em sua dissertação na área de Educação, pela Universidade Estadual do Ceará, analisou o papel dos professores das séries iniciais, nas escolas, como corresponsáveis pelo ensino e desenvolvimento da habilidade de leitura em seus alunos. A autora constatou que as professoras participantes da pesquisa não vivenciaram em seus aspectos formativos experiências de leitura que lhes possibilitassem o conhecimento de metodologias voltadas para o ensino da compreensão leitora. Assim, apontou para a necessidade de criação de “culturas” leitoras nos cursos de formação de professores como forma de preparar o professor a fim de reconhecer o valor da leitura para o desenvolvimento intelectual e, principalmente, desenvolver estratégias de ensino por meio da leitura que ampliem as habilidades de compreensão e interpretação dos alunos.

Já Vieira (2010), em sua tese na área de educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, partiu da preocupação real com o fracasso escolar ligado à alfabetização de crianças que frequentam a escola pública. Os objetivos de seu ensaio foram investigar as necessidades de formação de professores de ensino fundamental da escola pública, acerca de conhecimentos subjacentes ao desenvolvimento de uma prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do letramento e (re) constituir, com os professores participantes da pesquisa, conhecimentos relativos ao ato de alfabetizar letrando, com base em suas necessidades de

formação. Os resultados apontam que a análise de necessidades formativas é um recurso capaz de contribuir para o planejamento de projetos de formação contínua mais apropriados à formação da identidade crítica e reflexiva do professor. Estas pesquisas realizadas, bem como e tantas outras em desenvolvimento, colaboram para que o campo de formação de professores seja uma área bastante investigada, com resultados já aproveitados e outros que irão contradizer e, também, colaborar com outros contextos.

Algumas especificidades desta pesquisa a distinguem de outras no fato de que ela tem início, não no aspecto acadêmico, mas do ponto de vista prático, de uma seleção pública de serviço em assessoria pedagógica, vinculada a uma instituição pública, Governo do Estado do Ceará, e, portanto, com objetivos compartilhados a uma política institucional de ensino. A transição de uma prática desvincula à pesquisa acadêmica para uma prática reflexiva crítica e embasada em conceitos científicos possibilita transformações nas relações entre o fazer e fazer pesquisando.

No aspecto metodológico, a pesquisa é constituída nos sujeitos envolvidos em atividades distintas que estão inter-relacionadas. Embora não podendo afirmar que as atividades estão em Cadeia “Criativa”, pode-se identificar uma estrutura de cadeia. O conceito de Cadeia Criativa considerado nesta pesquisa tem autoria de Liberalli (2006), que

[..] implica parceiros em uma atividade, produzindo significados compartilhados (VYGOTSKY, 1934) que se tornam parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos em contextos diferentes daquela atividade primeira. Dessa forma, novos significados são criativamente produzidos, mantendo traços dos significados compartilhados na primeira atividade” (LIBERALLI, 2006/2010: 71).

No primeiro capítulo, inicia-se descrevendo notícias da “*vida que se vive*” referente a um dos contextos externos, cidade de Horizonte - CE, onde o PLVFS é desenvolvido. As notícias fazem referência aos sentidos atribuídos à educação pública. As falas e o contexto das notícias trazem representações sobre aspectos sócio-histórico-culturais importantes para esta pesquisa, uma vez que faz um paralelo entre acontecimentos da vida cotidiana e a possibilidade destes colaborarem para a transformação de sujeitos. Também é feita uma descrição da trajetória do PLVFS. Ainda no primeiro capítulo, o subtópico trata do projeto de formação contínua, elaborado pela equipe da assessoria da Aprender Editora, suas bases

iniciais conceituais e as transformações vivenciadas pelo PLVFS bem como a relação da Editora com o PAIC.

No segundo capítulo, inicialmente, traz-se à discussão o conceito de linguagem inter-relacionado a Linguística Aplicada, área em que está inserida esta dissertação. Na segunda seção, situa-se a pesquisa, embasando-a na perspectiva vygotskyana por meio da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH) e a relação desta teoria com as atividades produzidas e desenvolvidas pela formação do Projeto Lendo Você Fica Sabendo. Na terceira seção respaldada pela Teoria vygotskyana, aborda-se os conceitos de sentido e significado, relacionando-os à cadeia de atividades desenvolvidas no trabalho de formação analisado na pesquisa. Também nesta seção discute-se a formação contínua, situando-a como atividade da gestão. Descreve-se e discute-se sobre os pressupostos teóricos e práticos em que se baseia a proposta de formação contínua da Aprender Editora. O conceito da gestão no contexto desta dissertação será discutido tomando como base o quadro da Teoria sócio-histórico-cultural, em sua interface com a organização argumentativa das atividades de Cadeias Criativas, de acordo com Liberali (2012).

Na seção posterior é expresso o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) na TASHC bem como se destina a possibilidade de originar contextos criativos. Debate-se também, o conceito de Cadeia Criativa (LIBERALI, 2006). O conceito de cadeia criativa é central nesta pesquisa, pois as atividades realizadas no PLVFS estão intencionalmente interligadas. O objeto maior dessas atividades é a produção criativa de conhecimentos. Por fim, na última seção, suscitam-se concepções de leitura e escrita, analisando criticamente cada um desses conceitos.

A última seção é formada por dois tópicos. No primeiro, procede-se a uma discussão, entrelaçando os conceitos de alfabetização, letramento, multiletramento. No outro tópico, discorre-se a respeito de concepções de leitura e escrita. Em seguida, são expressas as concepções de leitura e escrita em que se ancora esta dissertação. Discute-se a respeito dessas concepções inter-relacionando-as às práticas de formação contínua desenvolvida pela Aprender Editora.

Do terceiro capítulo, consta a metodologia de pesquisa, onde se detalham os procedimentos de produção, coleta e seleção dos dados da pesquisa, bem como a análise crítica e discussão desses dados.

No quarto capítulo

Nas considerações finais, expõem-se a relevância da formação aqui analisada, as contribuições do *Projeto Lendo Você Fica Sabendo* e, sobretudo, as transformações da pesquisadora com sugestões práticas que visam à transformação das práticas desenvolvidas e dos sujeitos que a realizam. Também exprime a importância e a necessidade de que o tema focalizado seja ampliado e aprofundado por outras pesquisas em contextos distintos.

Após as considerações finais, estão as referências bibliográficas e, por fim, os anexos da pesquisa.

Esta pesquisa intenciona colaborar para o estudo da formação de professores na área de letramento e alfabetização em contextos especificamente situados. A interação com os sujeitos em decurso de formação, as colaborações e contradições que contradizem, em parte, questões postas em referências teóricas e suas práxis sociais, e outras em que as práxis contradizem referências. Então, referências teóricas que destoem da “*vida que se vive*” das necessidades reveladas no contexto de formação tornam-se fios condutores para esta pesquisa de cunho crítico-colaborativo, com o objetivo de dialogar, por meio da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCOL), com essas necessidades.

CAPÍTULO 1

OS CONTEXTOS DA PESQUISA

1.1 Impressos da “*vida que se vive*”: representações sócio-histórico-culturais

Objetivando a busca da realização de uma pesquisa crítica de cunho colaborativo, optei por iniciar a descrição do contexto da dissertação trazendo à tona duas notícias da “*vida que se vive*”, referente a um dos contextos externos da cidade de Horizonte-CE, no qual o PLVFS é desenvolvido. As notícias fazem referência aos sentidos atribuídos à educação pública. As falas e o contexto das notícias trazem representações sobre aspectos sócio-históricos-culturais importantes para esta pesquisa, uma vez que fazem paralelo entre acontecimentos da vida cotidiana e a possibilidade destes colaborarem para a transformação de sujeitos e da comunidade. Neste capítulo também é feita uma descrição da trajetória do PLVFS.

As notícias foram veiculadas na mídia local. O conteúdo da primeira é de cunho nacional e a segunda de cunho local. A primeira notícia de conteúdo nacional foi veiculada no *Diário do Nordeste*, jornal da cidade de Fortaleza, do Estado do Ceará, e teve como manchete: “*Medicina na Universidade Federal do Ceará (UFC) é o curso mais procurado no Sistema de Seleção Unificada (SISU) em todo o Brasil*”.

A reportagem tratou da divulgação realizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) dos cursos com maior número de inscrições no SISU. De acordo com o MEC, o curso de medicina da UFC é o curso mais concorrido com 9.748 inscritos para 140 vagas ofertadas, excluindo as cotas.

The image is a screenshot of a web browser displaying a news article. The browser's address bar shows the URL: diariodonordeste.globo.com/noticia.asp?codigo=352271&modulo=966. The article title is "Medicina da UFC é curso mais procurado no Sisu em todo o Brasil" by Adriano Queiroz, dated 08.01.2013. The article text discusses the MEC's announcement of the most popular courses in the Sisu system, highlighting Medicine at UFC as the most sought-after. It also mentions the second most popular course at UFRJ. A photograph of a man with a stethoscope is included. The page features social media sharing buttons (Recomendar, Tweet, G+, 0, 0), a Facebook widget, and a Twitter feed showing a tweet from Diário do Nordeste about a cocaine seizure in Ceará. The Windows taskbar at the bottom shows the time as 16:53.

Figura 1- *Print Screen* da reportagem do Jornal *Diário do Nordeste*. Disponível em: <http://www.diariodonordeste.globo.com/noticia.asp?codigo=352271&modulo=966>.

Essa notícia foi veiculada na mídia, jornal escrito, no dia 8 de janeiro do ano de 2013. No dia anterior, 7 de janeiro de 2013, a segunda notícia foi ao ar, no Jornal do Meio Dia, jornal local de Fortaleza. A reportagem foi feita na cidade de Horizonte⁷, situada há vinte e cinco quilômetros da capital, Fortaleza. A segunda reportagem retratou a notícia de três jovens da cidade de Horizonte - CE, estudantes de escola pública, um com 19 e dois com 17 anos, que foram aprovados na Universidade Federal do Ceará (UFC) no curso de Medicina no ano corrente.

⁷ Horizonte é um dos 184 Municípios do Ceará. Essa cidade faz parte da Grande Região Metropolitana de Fortaleza (RMF). Seu contexto, como outras cidades da RMF, é de urbanização sem planejamento com crescimento à margem da rodovia. Outra característica dessa cidade são os processos migratórios de trabalhadores que residem em cidades próximas, mas que possuem ocupação em Horizonte.



Figura 2 - *Print Screen* do vídeo “alunos da rede pública de ensino do Ceará são aprovados em medicina”. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=DS3OwxLp3TM>. Acesso em 25 fev. 2013

1.2 A relação das notícias com a pesquisa

Qual a relevância dessas notícias com a presente pesquisa? Por ser uma pesquisa crítica de cunho colaborativo (PCCOL, Magalhães, 2009, 2011) esta pressupõe a possibilidade de transformação dos sujeitos envolvidos no decorrer do processo. De acordo com esse paradigma, algumas questões tornam-se pertinentes e centrais, a saber:

- ✓ A clareza a quem se destina a pesquisa: sujeitos participantes do processo de formação, comunidade e demais pesquisadores.
- ✓ Quais os modos de agir dos participantes?
- ✓ Como o processo de produção, análise e divulgação dos resultados permite a transformação do contexto focado?
- ✓ Quem se beneficia da pesquisa?

Vale ressaltar que a referente pesquisa não se destina apenas a descrever e/ou constatar uma dada realidade ou situações. Conhecer os contextos internos e externos da pesquisa torna-se relevante, não apenas para compreendê-los, mas, sobretudo, para criar possibilidades de transformação desses contextos, dos sujeitos e das comunidades. Assim, optei por iniciar a

descrição do contexto trazendo à tona notícias atuais e que tiveram relevância e considerável repercussão na “vida que se vive”.

1.3 Descrições da notícia: levantamento de sentidos

A matéria vinculada pelo Jornal do Meio Dia, do dia 7 de janeiro, teve duração de quase seis minutos em horário nobre. O repórter que a estava apresentando afirmou que os jovens que foram aprovados no curso de medicina iniciaram uma revolução que pode mudar a história do ensino cearense. Por que essa matéria se tornou tão relevante para esse contexto? Por que atribuir a aprovação dos alunos como revolução? Não existe uma única resposta para esse questionamento e tampouco uma resposta simples.

É relevante enfatizar que os alunos retratados na matéria sempre estudaram em escolas públicas. A ênfase de serem, os três, estudantes da Rede Pública, aprovados em medicina, tornou interesse de notícia. A notícia esteve associada a uma imagem transgressora da “regra” comum, ou seja, as dificuldades de alunos de escolas públicas ingressarem em universidades federais e em cursos muito concorridos. Daí ter sido considerada “revolucionária”.

Dois desses estudantes nasceram e sempre residiram em Horizonte. A terceira estudante foi residir na cidade no ano de 2009, exatamente porque a mãe foi contratada como funcionária de uma fábrica para ocupar a função de costureira. A reportagem não apenas gerou forte repercussão no contexto educacional, mas no entorno da escola e na vizinhança onde residem os estudantes aprovados. Para endossar tal repercussão, trarei o discurso de algumas pessoas da comunidade na busca do significado histórico que essa situação representa para esse contexto. Ao me referir aos estudantes aprovados, utilizarei as letras A e B para os dois mais novos e C para a estudante de maior idade.

1.4 Discursos dos sujeitos e da comunidade

Os discursos a seguir foram retirados de trechos das falas dos entrevistados pelo Jornal do Meio Dia. As entrevistas foram realizadas na comunidade onde residem os estudantes, na escola onde estudam e em suas residências com seus familiares e com os próprios estudantes. Veja abaixo:

- *“Achei maravilhoso ela ter passado, pois incentiva as crianças e os adolescentes da comunidade a saberem que através da educação a pessoa pode mudar a sua realidade de vida, pode ter um futuro melhor”. (Vizinha da aluna C, de 19 anos).*
- *“a minha mãe, ela não estudou como ela queria ter estudado e ela percebeu que por causa disso, a nossa vida não foi mais confortável. Então, desde pequena mesmo, ela não podendo pagar uma escola particular pra gente, ela incentivou”. (Aluna C, de 19 anos).*
- *“muitos são incentivados através dos pais, que são espelhos na sua formatura. Eu sou espelho da não formatura, mas de formação de caráter, de trabalho”. (Mãe da aluna A, de 17 anos).*
- *“para mim ele serve de inspiração para a gente ter uma visão de onde a gente quer chegar. A gente ficou muito feliz”. (Colega de turma do aluno B, de 17 anos).*
- *“alguns amigos nossos demonstraram muito mais alegria do que nós mesmos por essa conquista. Disseram que era merecido e alguns até disseram: eu já sabia, eu já sabia”. (Aluno B de 17 anos).*
- *“nós estamos vivendo um momento ímpar, principalmente nas escolas públicas, principalmente do Ceará, porque hoje temos condições de fazer um trabalho diferenciado. O resultado que obtivemos aí com os alunos mostra isso”. (Diretora da escola).*

Os discursos destacam que a aprovação dos jovens no curso de medicina sublinha uma realidade do estudo público incomum do habitual do contexto cearense. A trajetória de vida dos estudantes é compreendida, nos depoimentos, pelo entrelace do contexto de vida, história

e cultura desses jovens. “São inteligentes, dedicados aos estudos, determinados” etc., porém o que torna suas aprovações extraordinárias é o fato de serem estudantes de uma escola pública.

Essas reportagens esboçam algo difícil de expressar em palavras de contexto acadêmico, as emoções, sentimentos e significados intrínsecos na maneira como indivíduos, de determinados contextos sociais veem a si mesmos e as suas expectativas de vida. Há, de certo, um discurso dominante de conformismo ou de exotismo, quando se trata da trajetória coletiva de jovens que fazem parte da rede pública de ensino. Os percursos e as transformações na educação pública, também compõem os enredos desta pesquisa.

Horizonte é um dos 184 municípios do Ceará, sua descrição não autoriza uma precisão sobre as outras cidades do Estado, no entanto, o contexto dos significados sobre a educação pública pode ser relacionado entre os 184 municípios, bem como entre outros do Brasil. A pesquisa, portanto, trata da minha trajetória individual, como formadora de professores, depois como formadora e pesquisadora, minhas transformações e sentidos indissociados aos contextos como os descritos nas reportagens, também transformados e ressignificados. Na seção seguinte realizo um histórico da minha trajetória profissional por meio da descrição e contextualização de alguns trabalhos realizados.

1.5 Percursos de formadora – espaços: trajetórias cruzadas

Objetivando situar o leitor no contexto sócio-histórico-cultural, ao qual estou inserida, inicio a história de minha trajetória profissional, como formadora, narrando trabalhos realizados com o foco na formação de professores, coordenadores e técnicos de Secretarias de Educação no contexto do ensino público.

O primeiro trabalho que realizei no papel social de formadora aconteceu em uma cidade cearense chamada Sobral.⁸ Na ocasião, fui convidada a atuar como coordenadora e assessora da Secretaria de Educação Municipal de Sobral, integrando a equipe de um

⁸Sobral, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) tem aproximadamente, em 2010, uma população de 197 613 habitantes é a quinta cidade mais povoada do Estado e a segunda maior do interior. Esse Município está localizado a 238 Km de Fortaleza, na Região Norte do Estado do Ceará. Uma consideração importante sobre o Município, consiste no fato dele ter a maior economia do interior do Ceará e a 8ª maior economia do interior nordestino.

educador⁹, que já realizava o papel de Assessor geral da referida secretaria. O primeiro desafio foi o de formar uma equipe de formação para atuar diretamente com os professores e coordenadores de 1ª série básica (atual 1º ano) e 1ª série regular (atual 2º ano). Essa equipe foi composta por dez educadoras com experiência em alfabetização. Em seguida, o segundo desafio consistiu em encontros de estudos e discussões para elaboração da proposta de formação a ser desenvolvida com os educadores da cidade sobralense sob a orientação do assessor geral da secretaria.

Após a elaboração da proposta, um terceiro desafio passou a integrar às minhas ações: compor, como coordenadora da equipe de assessoria, a equipe da Secretaria de Educação que acompanhava diretamente às turmas de 1ª série básica e 1ª série regular. Assim como os dois anteriores, esse desafio foi por mim abraçado. Enfim, no princípio do ano de 2001 a assessoria deu início aos encontros de formação com professores e coordenadores do município de Sobral. Os encontros estruturavam-se da seguinte forma:

- Presenciais;
- Uma vez por mês com 8 horas/aula;
- Período total de dez meses.

Além dos encontros de formação “*in loco*”, as tarefas que realizava eram:

- Encontros de estudos e planejamentos das formações com a equipe de formadoras (realizados na cidade de Fortaleza).
- Visitas de acompanhamento às escolas da rede municipal de Sobral (tarefa realizada com a equipe da secretaria).
- Reuniões com a coordenadora geral do Ensino Fundamental da secretaria e equipe técnica.
- Reuniões com diretores e coordenadores das escolas, juntamente com a equipe da Secretaria.
- Elaboração de instrumentais avaliativos de acompanhamento para coordenadores, professores e alunos.
- Elaboração de relatórios mensais após cada formação.

⁹ Edgar Linhares Lima tem formação acadêmica nas áreas: Curso de Letras Clássicas – Faculdade de Filosofia do Ceará (UECE), Curso de Ciências Jurídicas e Sociais – Faculdade de Direito (UFC), Curso de Psicologia da Educação – Método – PUC/ São Paulo, Curso de Planejamento Educacional – CRPE – Recife (sem tese).

- Elaboração de relatórios após os acompanhamentos realizados.

Nos acompanhamentos realizados às salas de aula, deparávamo-nos com a dificuldade dos professores, em orientar as tarefas dos alunos, pois os alunos, em sua maioria, não eram leitores e nem escritores. Partindo dessa necessidade, começamos a levar essa discussão para os encontros de formação e a pensar junto com os professores e coordenadores ações para transformar essa realidade. Uma dessas primeiras ações consistiu na elaboração de tarefas pelos professores, que pudessem ser realizadas com os alunos em sala de aula e que, na avaliação dos professores, estivessem condizentes ao nível dos alunos. É imprescindível citar que os professores, assim como os coordenadores, recorrentemente, pontuavam em seus discursos a dificuldade de trabalhar com o livro didático, tendo em vista que esses livros traziam textos de duas ou mais páginas e questões de escrita complexas para os alunos.

Com as tarefas produzidas pelos professores em formação, a equipe de assessoria passou a avaliar essas produções, conhecer e compreender melhor o contexto em que os educadores sobralenses estavam inseridos, assim como suas necessidades. Em decorrência desse processo, a equipe de assessoria tomou a decisão de elaborar um material, com o foco na leitura e na escrita em suas etapas iniciais. O primeiro material foi elaborado para ser realizado no período de um mês em sala de aula, com a orientação do professor.

Após a elaboração, o material foi apresentado para a equipe da Secretaria de Educação de Sobral e submetido à análise dessa equipe. Posteriormente, o material foi aceito e apresentado para os diretores, coordenadores e professores que também o aceitaram. A partir de então, todos os coordenadores, professores e alunos da 1ª série básica e 1ª série regular passaram a receber uma cópia desse material. A equipe de assessoria continuou a produção deste material e este ficou sendo instrumento de sala de aula até o ano de 2004. Nasceu assim, a primeira edição do *Projeto Lendo Você Fica Sabendo*. É importante demarcar nesse histórico que, neste período (2001 a 2004) a Aprender Editora, empresa que edita e possui os direitos autorais da Coleção Lendo Você Fica Sabendo (2º ano – Ensino fundamental), atualmente, ainda não havia sido criada.

A etapa inicial do Projeto, anteriormente mencionado, se desenvolveu nos anos de 2001 a 2004, de acordo com a estrutura já mencionada. No ano de 2004, uma equipe de pesquisadores do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) chegou a Sobral para

investigar e compreender as transformações¹⁰ ocorridas na educação. Dessa investigação resultou uma obra intitulada: *Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: A experiência de Sobral/ CE* (Brasília-DF-INEP-2005).

Nessa obra, além de outras questões, foram ressaltadas ações que, na visão dos sujeitos do processo, foram imprescindíveis para as transformações até então conquistadas. Deter-me-ei a ressaltar o que foi citado e o que está diretamente relacionado com o processo de ensino-aprendizagem, ligado mais diretamente ao que foi realizado pelo PLVFS, por ser este o foco desta dissertação. Segue as ações destacadas na obra:

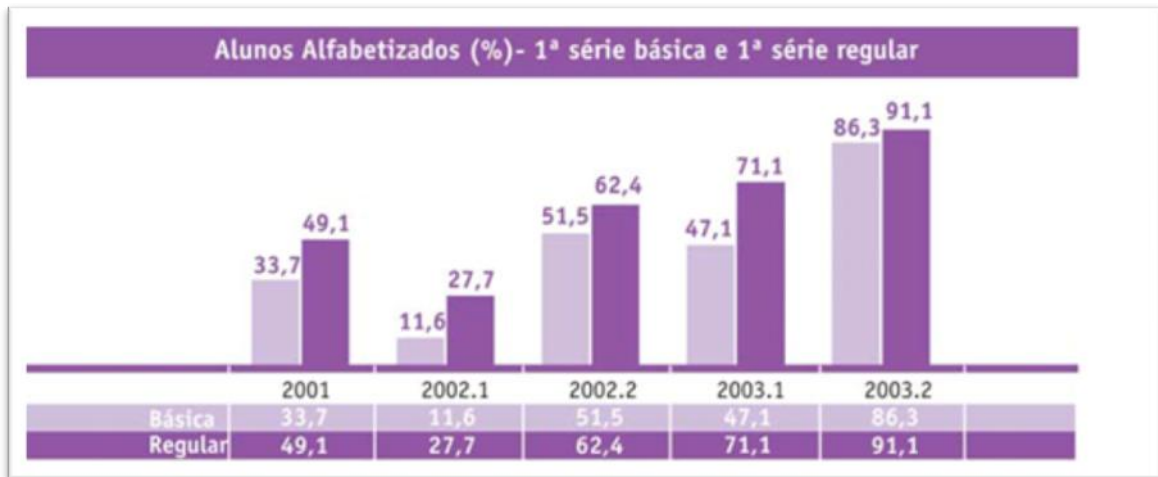
- A implementação de uma nova sistemática de trabalho composta pela formação contínua do professor com o foco em práticas a serem vividas na sala de aula.
- A elaboração de um material coletivo juntamente com os professores e coordenadores a partir do investimento na capacidade de planejar, de observar a prática em sala de aula e a experimentação das tarefas planejadas em sala de aula com os alunos, possibilitando a atribuição de significados à prática pedagógica do professor.
- A produção de um material didático realizado pela equipe que orientava as formações para os alunos do 1º e 2º anos.

Outra ação que colaborou para que a experiência em alfabetização da cidade de Sobral ganhasse visibilidade em outros contextos, foi a sistemática de avaliação externa, que foi uma das ações que compôs o Projeto. Ao final de cada semestre, todos os alunos das séries envolvidas no projeto eram avaliados em atividades de leitura e escrita. Essas avaliações tinham um caráter externo e foram realizadas por estudantes universitários que não tinham nenhum vínculo com a Secretaria de Educação e as escolas. Como as avaliações mostraram um crescimento constante no nível de alfabetização dos alunos, e por a necessidade de aprendizagem e desenvolvimento de alunos leitores e escritores na etapa inicial desses processos não ser uma realidade apenas para a cidade de Sobral, gestores, educadores e estudiosos de outras cidades começaram a demonstrar interesse em conhecer essa realidade.

A seguir, um gráfico que mostra os resultados das avaliações anteriormente citadas:

¹⁰ Várias transformações ocorreram na política pública de educação da cidade de Sobral. Esta pesquisa não tem a intenção de falar sobre essas transformações que foram pensadas e realizadas pela gestão municipal sobralense, mas sim de fazer referência a ações que foram realizadas na trajetória profissional da pesquisadora e que fizeram parte desse processo.

Gráfico 1 – Aprendizagem em leitura e escrita na rede municipal de ensino de Sobral/CE na 1ª série básica (crianças de 6 anos) e na 1ª série regular (crianças de 7 anos) entre 2001 e 2003.



Fonte: Prefeitura Municipal de Sobral 2005.

Gráfico 1 - Aprendizagem em leitura e escrita na rede municipal de ensino de Sobral/CE

Fonte: Prefeitura Municipal de Sobral 2005.

Também no ano de 2004, foi formalizado no plenário da Assembleia Legislativa da cidade de Fortaleza, o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE), com o apoio do Governo do Estado do Ceará, da Assembleia Legislativa, da União dos dirigentes Municipais de Educação, (UNDIME-CE), do Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Segundo Aguiar, Campos e Marques (2009), os objetivos do comitê foram:

1. Realizar um diagnóstico da realidade da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças que estavam cursando a 2ª série do Ensino Fundamental nas escolas públicas de 48 municípios do Estado do Ceará.
2. Analisar como estava se dando a formação do professor alfabetizador no Estado.
3. Observar a prática docente e condições de trabalho dos professores alfabetizadores.

A pesquisa do CCEAE buscou identificar as altas taxas de analfabetismo infantil cearense e revelou as seguintes conclusões:

- Somente 15% de uma amostra de cerca de 8000 alunos leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada.

- 43% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas. Nenhum texto foi considerado ortográfico pelos avaliadores.
- A maioria das universidades cearenses não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor-alfabetizador.
- Grande parte dos professores não possuía metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula que era bastante reduzido: as aulas começavam tarde, terminavam cedo e tinham intervalos longos.

Consonante com a ideia de que o que define a atividade não é o sujeito, mas sim o coletivo (Liberali, 2012), a necessidade da pesquisa realizada pelo comitê surgiu das colaborações dadas pela política pública de educação da cidade de Sobral. Segundo os resultados referentes à avaliação externa de alfabetização realizada em Sobral, divulgados em 2005 pelo INEP, metade dos alunos da 2ª série (1ª série regular) do Ensino Fundamental que foram avaliados, não eram leitores.

Da pesquisa realizada pelo CCEAE, nasceu uma publicação intitulada *Educação de Qualidade Começando pelo Começo* (Aguiar, Gomes e Campos, 2004). Os objetivos gerais e específicos da avaliação realizada pelo CCEAE de acordo com a obra, foram:

Objetivos gerais:

- Diagnosticar as competências linguísticas nos domínios de leitura e escrita dos alunos da 2ª série do ensino fundamental.
- Fornecer subsídios para implementar políticas públicas.

Objetivos específicos:

- Identificar alunos leitores e não leitores.
- Diagnosticar alunos produtores e não produtores de textos.
- Verificar a capacidade de compreensão textual dos alunos.
- Identificar o nível conceitual do sistema de escrita dos alunos.

- Estabelecer as relações entre as condições sociais dos alunos e sua realidade de leitura e escrita.

A intencionalidade de fazer referência à pesquisa realizada pelo CCEAE reside no fato de esta ser uma das ações, assim como o Projeto desenvolvido em Sobral, que colaborou com a criação de projetos educacionais voltados para a alfabetização a serem posteriormente criados e implementados em outras cidades do Estado do Ceará.

Após a divulgação dos resultados da pesquisa realizada com os alunos do 2º ano realizada pelo CCEAE, o município de Horizonte¹¹ tomou a decisão de contratar a assessoria pedagógica da Aprender Editora¹² para desenvolver o Projeto *Lendo Você Fica Sabendo*. O início do Projeto se deu no ano de 2006 e foi estruturado a partir das seguintes ações:

- 10 encontros anuais de formações: cada encontro ocorria em um mês com carga horária de 8 horas/aula.
- Turmas específicas de professores e coordenadores.
- Material didático a ser utilizado pelos alunos voltado para a construção leitora e escritora.
- Acompanhamento às escolas para subsidiar o trabalho do professor e coordenador no Projeto *Lendo Você Fica Sabendo*.

A partir dos encontros de formações dos gestores, realizados na cidade de Horizonte, uma nova atividade passou a fazer parte das tarefas realizadas pelo coordenador pedagógico nas escolas: o acompanhamento às salas de aula, objetivando o trabalho de parceria com o professor e um acompanhamento de metas de aprendizagem voltadas para a leitura e a escrita dos alunos. Cada coordenador passou a ter um caderno de registro do acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. A cada mês, todos os alunos eram avaliados e os registros desse processo eram feitos nesse caderno de registro. A consolidação dos dados da avaliação era enviada para a equipe da Secretaria de Educação, que por sua vez, gerava gráficos com esses dados realizando um mapeamento específico de cada escola e um

¹¹ Outras ações de políticas públicas voltadas para a educação foram criadas e realizadas pela gestão municipal de Horizonte. As ações mencionadas nesta pesquisa foram realizadas pela equipe de assessoria em parceria e sob a orientação da equipe da Secretária de Educação de Horizonte. É importante também enfatizar que a escolha de relatar o trabalho realizado em Horizonte foi intencional, pois, faz parte da história, da trajetória profissional da pesquisadora, não apenas como formadora, mas como assessora direta da equipe técnica da Secretaria de Educação, não apenas no PLVFS, mas em outros projetos. A equipe de assessoria da Aprender editora desenvolve trabalhos na cidade de Horizonte até os dias de hoje na Educação Infantil e no 2º ano do Ensino Fundamental.

¹² A Aprender Editora foi criada no ano de 2005.

mapeamento geral de todas as escolas do município. Esses dados eram discutidos com a equipe de assessoria e posteriormente nos encontros de formação, a partir de uma reflexão crítica sobre os resultados, o que originava o planejamento de novas ações a serem realizadas pela equipe da Secretaria, assessoria, diretores, coordenadores e professores da rede municipal.

Nos encontros de formação dos professores eram trabalhadas ações pedagógicas a serem realizadas em sala, voltadas para o foco principal da construção leitora e escritora dos alunos, bem como o estudo sobre a formação do professor de teorias que embasavam as ações a serem realizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Além de Horizonte, outras cidades do Estado do Ceará começaram a se mobilizar na organização de ações, objetivando reverter as “dificuldades” voltadas para a alfabetização das crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A equipe de assessoria, através da Aprender Editora, atuou em outras cidades do Estado do Ceará, que assim como Sobral e Horizonte, iniciaram ações voltadas para a alfabetização aliadas ao processo de formação contínua e uso de material pedagógico com o foco nessa meta. Não me deterei a fazer referência a outros trabalhos que realizei nesta trajetória, devido à extensão que proporcionaria a esta pesquisa.

Voltando para o foco de narrar a minha trajetória profissional, esclareço para o leitor que a escolha por descrever de forma mais detalhada parte dessa história foi intencional, pois existem trajetórias paralelas que acabam se entrelaçando. Inicialmente, a trajetória profissional que iniciou no ano de 2001, como formadora, assessora pedagógica e autora de atividades com o foco no ler e escrever e, paralelamente, a mobilização de cidades cearenses para mudar os baixos índices de alfabetização. Essa mobilização criou contextos onde pudesse atuar profissionalmente nos papéis sociais de formadora, assessora pedagógica e autora.

As necessidades reais voltadas para os processos de alfabetização do contexto do Estado do Ceará colaboraram para a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), pelo Governo do Estado do Ceará.

1.6 O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Governo do Estado do Ceará

Com o intuito de criar uma política pública de alfabetização em nível estadual e de apoiar os municípios cearenses a elevarem a baixa qualidade do ensino na fase de alfabetização, leitura e produção de textos, o Governo do Estado do Ceará, através da Secretária Estadual de Educação, criou o PAIC.

Complementando a proposta do Programa, foi implementada, ainda no ano de 2007, o Sistema Permanente de Avaliação Externa do Estado do Ceará em Alfabetização (SPAECE-Alfa). Esse sistema de avaliação externa tem como objetivo:

1. Produzir informações sobre a proficiência dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, possibilitando a construção de um índice de qualidade sobre a habilidade de leitura de cada estudante avaliado.
2. Detectar a evolução do desempenho dos alunos a partir das intervenções pedagógicas e gerenciais implementadas pelos municípios.
3. Utilizar a avaliação como ferramenta para motivar a escola e o sistema de ensino, por meio de incentivos financeiros.
4. Identificar os fatores que interferem no processo de alfabetização dos alunos.

Assim, a partir de 2007, o PAIC se tornou uma política prioritária para a SEDUC-CE.

O PAIC é composto por cinco eixos, a saber:

- Eixo de Alfabetização.
- Formação do Leitor.
- Educação Infantil.
- Avaliação.
- Gestão.

No ano de 2008, o Governo do Estado do Ceará, por meio da SEDUC-CE amplia o PAIC, oferecendo aos 184 municípios cearenses a aquisição de materiais didáticos, selecionados mediante edital e avaliação de especialistas, bem como o processo de formação de professores orientados pelos profissionais das empresas responsáveis pelos materiais

didáticos¹³. Nesse novo contexto, a Aprender Editora, a partir da seleção anteriormente referida, passa, no ano de 2008, a atuar no PAIC por meio do PLVFS. As atividades que a Editora começa a realizar são:

- Formação para os professores e coordenadores que atuam no 2º ano do Ensino fundamental das cidades que escolhem trabalhar com a Editora, tendo em vista que outras empresas atuam no PAIC e cada cidade opta pela empresa que desejar.
- Utilização do Material Didático da editora (livro com foco na alfabetização) pelos alunos do 2º ano.

1.7 A Aprender Editora e o trabalho realizado no PAIC

Especificamente no eixo de alfabetização, a Aprender Editora passou a integrar o PAIC. Como outras empresas, também, integram o programa nesse eixo, como já citado anteriormente, cada município tem a possibilidade de escolher mediante avaliação do livro didático e proposta de formação, qual a empresa que vai trabalhar a cada ano. A tabela abaixo traz o número de cidades, alunos e educadores atendidos pela Aprender Editora a cada ano do programa. Esses dados são relevantes à medida que mostram a abrangência do projeto de formação da assessoria.

ANO	NÚMERO DE CIDADES	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE EDUCADORES
2008	101	103.000	6.500
2009	98	85.680	5.700
2010	110	90.039	6.200
2011	102	82.037	5.472
2012	98	79.000	5.300
2013	87	46.342	3.097

Tabela 1 - Número de cidades, alunos e educadores atendidos.

¹³Fonte: Site da SEDUC-CE. Acesso em 02 out. 2011.

A cada ano os alunos do 2º ano são avaliados pelo SPAECE-Alfa. A concepção de avaliação adotada pelo PAIC, como afirma Marques, Ribeiro e Ciasca (2008), está pautada no campo teórico, proposto por Cronbach (1982), segundo o qual a avaliação serve para uma tomada de decisão e não somente para divulgar dados sobre determinada situação. Também se fundamenta em Scriven (1967), que legitima o caráter formativo desse processo, afirmando que todo o esforço avaliativo deve ser utilizado pelos supervisores e professores para a melhoria do trabalho pedagógico realizado na escola.

A avaliação proposta pelo PAIC tem como propósito principal melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que os resultados serão verdadeiros nortes para as intervenções pedagógicas a serem conduzidas pelo eixo de alfabetização do Programa.

1.8. A relação entre a avaliação realizada pelo SPAECE-Alfa e a formação dos professores sujeitos do PAIC

Um dos eixos do PAIC, como já mencionado anteriormente, é o eixo de avaliação. Como todos os anos os alunos do 2º ano são avaliados e os resultados específicos por cada município e geral (Estado) são amplamente divulgados e discutidos, essa ação tem uma repercussão significativa para os sujeitos envolvidos neste processo. A minha escolha por mostrar e comentar como é estruturada essa avaliação é decorrente do fato de que todos os educadores envolvidos no programa esperam por essa avaliação, tendo no momento de sua aplicação uma tensão pelos resultados que serão divulgados.

Ainda no ano de 2007, a Secretaria de Educação realizou uma avaliação da capacidade de leitura dos alunos da rede pública do 2º ano do Ensino Fundamental, por meio do SPAECE-Alfa. Essa avaliação proporcionou uma linha de base para avaliação do PAIC ao longo dos anos. Os dados mostrados na figura 1 atestam que a média de desempenho estadual em leitura cresceu de 118,9, em 2007 para 162,6 em 2010, revelando um aumento de 43,7 pontos.



Figura 3 – Evolução das médias de desempenho municipais.
Fonte: SPAECE/Seduc-CE.

Para avaliar a capacidade de leitura dos alunos, foi criada uma escala, cujo objetivo é quantificar competências leitoras (Figura 6), oriundas da Matriz de Referência¹⁴ do Estado (Figura 4). A avaliação SPAECE-Alfa, anualmente, realiza a “verificação” das competências dos alunos. A quantificação do resultado dos desempenhos dos alunos é acompanhada por um padrão de níveis de alfabetização que variam conforme uma classificação de competências para esses níveis, como mostrado na Figura 6.

¹⁴ A matriz de Referência utilizada foi elaborada coletivamente por técnicos, professores e especialistas da SEDUC-CE, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF) e da Universidade Federal do Ceará, em sintonia com a matriz e a escala da Provinha Brasil, do Inep.

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO							
Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará – SPAECE-Alfa							
Eixo 1: Apropriação do sistema de escrita							
Tópico	Descritores	Detalhamento	1º	2º	3º	4º	5º
1 - Quanto ao reconhecimento de letras.	D1 - Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.	N1 - Identificar letras quando misturadas a desenhos e/ou a outros símbolos gráficos. N2 - Identificar letras quando misturadas a números e/ou a outros símbolos gráficos, utilizados na linguagem escrita.	X	X			
	D2 - Reconhecer as letras do alfabeto.	N1 - Reconhecer uma letra em uma determinada palavra. N2 - Reconhecer as letras isoladamente ou em uma sequência de letras.	X	X			
	D3 - Identificar as direções da escrita.	N1 - Identificar a letra inicial ou final de palavras. N2 - Identificar o início e o final de um texto, considerando a capacidade da criança de identificar a direção correta da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo).	X	X			
2 - Quanto ao domínio das convenções gráficas.	D4 - Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita, contando as palavras de uma frase ou reconhecendo o espaçamento entre elas.	X	X			
	D5 - Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.	N1 - Reconhecer uma mesma letra grafada de diversos tipos, em maiúscula ou minúscula. N2 - Reconhecer uma mesma palavra grafada de diversos tipos, em maiúscula ou minúscula.	X	X			

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO							
Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará – SPAECE-Alfa							
Eixo 1: Apropriação do sistema de escrita							
Tópico	Descritores	Detalhamento	1º	2º	3º	4º	5º
3 - Quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica.	D6 - Identificar rimas.	N1 - Associar o som final de uma palavra ditada com as figuras apresentadas. N2 - Associar o som final de uma palavra ditada com as palavras apresentadas.	X	X			
	D7 - Identificar o número de sílabas de uma palavra.	N1 - Identificar o número de sílabas de uma palavra formada exclusivamente por sílabas canônicas. N2 - Identificar o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas canônicas e não canônicas.	X	X			
	D8 - Identificar sílabas canônicas em uma palavra.	N1 - Identificar a sílaba inicial ou final de uma palavra dissílaba ou trissílaba. N2 - Identificar a sílaba medial de uma palavra trissílaba ou a sílaba medial ou final de uma palavra polisílaba.	X	X			
	D9 - Identificar sílabas não canônicas em uma palavra.	N1 - Identificar a sílaba inicial ou final de uma palavra dissílaba ou trissílaba. N2 - Identificar a sílaba medial de uma palavra trissílaba ou a sílaba medial ou final de uma palavra polisílaba.	X	X			

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO							
Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará – SPAECE-Alfa							
Eixo 2: Letura							
Tópico	Descritores	Detalhamento	1º	2º	3º	4º	5º
1 - Quanto à leitura de palavras.	D10 - Ler palavras com sílabas no padrão canônico.	N1 - Ler palavras dissílabas. N2 - Ler palavras trissílabas e polisílabas.	X	X			
	D11 - Ler palavras com sílabas no padrão não canônico.	N1 - Ler palavras dissílabas. N2 - Ler palavras trissílabas e polisílabas.	X	X			

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO								
Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará – SPAECE-Alfa								
Eixo 2: Letura								
Tópico	Descritores	Detalhamento	1º	2º	3º	4º	5º	
2 - Quanto à leitura de frases.	D12 - Ler frases.	N1 - Ler frases com estrutura sintática simples (sujeito, verbo e complemento), na ordem direta.	X	X				
		N2 - Ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complementos etc.), na ordem direta.			X	X		
		N3 - Ler frases com estrutura sintática complexa (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.), na ordem indireta.			X	X		
3 - Quanto à leitura de textos.	D13 - Localizar informação explícita.	N1 - Localizar informação explícita em texto de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento).	X	X				
		N2 - Localizar informação explícita em texto de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).	X	X	X	X		
		N3 - Localizar informação explícita em texto de extensão mais longa, com vocabulário e sintaxe mais complexos.			X	X		
		N4 - Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento).	X	X	X	X		
3.1 - Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.	D14 - Inferir informação em texto verbal.	N1 - Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento).	X	X	X	X		
		N2 - Reconhecer uma informação implícita em texto verbal, de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).			X	X		
		N3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, a partir do contexto, em texto de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento).					X	
		N4 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, a partir do contexto, em texto de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).					X	

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO								
Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará – SPAECE-Alfa								
Eixo 2: Letura								
Tópico	Descritores	Detalhamento	1º	2º	3º	4º	5º	
3.1 - Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.	D15 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	N1 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, a partir do contexto, em texto de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples (sujeito, verbo e complemento).					X	
		N2 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão, a partir do contexto, em texto de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos (sujeito, verbo, complementos, adjuntos, aposto etc.).				X		
		N3 - Interpretar textos não verbais.			X	X		
		N4 - Interpretar textos, com vocabulário e sintaxe simples, que articulam elementos verbais e não verbais.			X	X		
3.1 - Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.	D16 - Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.	N1 - Interpretar textos, com vocabulário e sintaxe mais complexos, que articulam elementos verbais e não verbais.			X	X		
		N2 - Interpretar textos, com vocabulário e sintaxe mais complexos.			X	X		
		N3 - Interpretar textos, com vocabulário e sintaxe simples.			X	X		
		N4 - Interpretar textos, com vocabulário e sintaxe mais complexos.			X	X		
3.1 - Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.	D17 - Identificar o tema ou assunto de um texto (ouvido).	N1 - Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples.			X	X		
		N2 - Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe mais complexos.			X	X		
		N3 - Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples.			X	X		
		N4 - Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos.			X	X		
3.1 - Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal.	D18 - Identificar o tema ou assunto de um texto (lido).	N1 - Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples.					X	
		N2 - Identificar o tema ou assunto de textos de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos.					X	
		N3 - Distinguir fato de uma opinião relativa ao fato.					X	
		N4 - Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.					X	

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO							
Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará – SPAECE-Alfa							
Eixo 2: Letura							
Tópico	Descritores	Detalhamento	1º	2º	3º	4º	5º
3.2 - Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas.	D21 - Reconhecer o gênero discursivo.	Reconhecer o gênero discursivo dos textos de circulação social.			X	X	X
	D22 - Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.	Identificar a finalidade, o “para quê” dos diferentes gêneros de circulação social.	X	X	X	X	
3.3 - Quanto às relações entre textos.	D23 - Reconhecer os elementos presentes numa narrativa.	Reconhecer os elementos que constituem uma narrativa: apresentação, desenvolvimento, complicação, climax, desfecho.			X	X	X
	D24 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos sobre um mesmo tema.	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos com a mesma temática e com características comuns, como por exemplo, a estrutura, linguagem, entre outras.			X	X	
3.4 - Quanto às relações de coesão e coerência.	D25 - Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para a sua continuidade.	N1 - Reconhecer a relação estabelecida por meio de pronomes pessoais do caso reto ou por meio de substituição lexical, com o pronome próximo do referente, em textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples.	X	X	X		
		N2 - Reconhecer a relação estabelecida por meio de pronomes pessoais do caso reto ou por meio de substituição lexical, com o pronome distante do referente, em textos de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe simples.			X	X	
		N3 - Reconhecer a relação estabelecida por meio de outros pronomes e outros tipos de recursos coesivos, em textos de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos.					X

MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA AVALIAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO							
Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará – SPAECE-Alfa							
Eixo 2: Letura							
Tópico	Descritores	Detalhamento	1º	2º	3º	4º	5º
3.4 - Quanto às relações de coesão e coerência.	D26 - Reconhecer o sentido das relações lógico discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.	Reconhecer a relação lógico discursiva em texto verbal, marcada pelo uso de recursos linguísticos de causa e consequência, comparação, concessão, condição, adição, oposição, lugar, modo e tempo etc.			X	X	X
3.5 - Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.	D27 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	N1 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações em textos de extensão curta, com vocabulário e sintaxe simples.			X	X	
		N2 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações em textos de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos.			X	X	
3.5 - Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto.	D28 - Reconhecer efeitos de humor e ironia.	N1 - Reconhecer o efeito de humor em textos que conjuguem linguagem verbal e linguagem não verbal, ou em texto verbal de extensão mediana - com vocabulário e sintaxe simples.			X	X	
		N2 - Reconhecer o efeito de humor em textos que conjuguem linguagem verbal e linguagem não verbal, ou em texto verbal de extensão mediana - com vocabulário e sintaxe mais complexos.				X	
3.6 - Quanto aos aspectos sociais da linguagem.	D29 - Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.	Identificar os níveis de linguagem (formal, informal etc.) e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.			X	X	

Figura 4 – Matriz de Referência para avaliação em alfabetização.
Fonte: SPACE/Seduc-CE

É importante destacar que essa escala de interpretação pedagógica do SPACE-Alfa foi modificada no ano de 2011, passando da cor branca, que representava o nível de proficiência “Não alfabetizado”, para a cor vermelha (Figura 5).



Figura 5 – Perfis de Proficiência.

	Padrão de desempenho				
	Não alfabetizado	Alfabetização incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
Nível de proficiência	0 a 75 pontos	75 a 100 pontos	100 a 125 pontos	125 a 150 pontos	Acima de 150 pontos
Interpretação (resumo)	Indica que o aluno ainda não se apropriou do sistema de escrita, não tendo desenvolvido habilidades básicas para o aprendizado da leitura e da escrita.	Início do processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização.	Indica que o aluno consegue ler com autonomia palavras formadas por padrões silábicos diversos e que começa a compreender frases simples.	Consegue localizar informações em textos com cerca de 50 palavras, identificar o assunto de uma narrativa curta e a finalidade de um texto de gênero familiar.	Início do desenvolvimento de habilidades próprias de um leitor proficiente.
Cor de representação	Vermelho	Laranja	Amarelo	Verde-claro	Verde-escuro

Figura 6 – Escala de interpretação pedagógica do ESPACE-Alfa.

O acompanhamento dos níveis de alfabetização é representado não apenas pelas competências, mas por legendas e cores, que orientam a visualização do nível de alfabetização das cidades, como será ilustrado nos mapas que expõem a evolução da alfabetização no Estado do Ceará de 2007 a 20012 (Figura 7).

No contexto estadual, a divulgação dos resultados do SPAECE-Alfa tem uma intensa repercussão. Uma das mais representativas formas de divulgação é a imagem do mapa do

Ceará pintado com as cores da escala de proficiência. Cada município do Estado é pintado com a cor que representa o seu resultado, de acordo com a escala de proficiência. Em decorrência dessa repercussão, há um discurso, representado por um lema, que veicula entre os sujeitos e a comunidade envolvidos no PAIC: “Vamos pintar o Ceará de verde escuro”.

Na figura 7, o mapa do Ceará é mostrado revelando cada ano de avaliação do Programa através dos resultados obtidos expressos pelas cores da escala de proficiência.

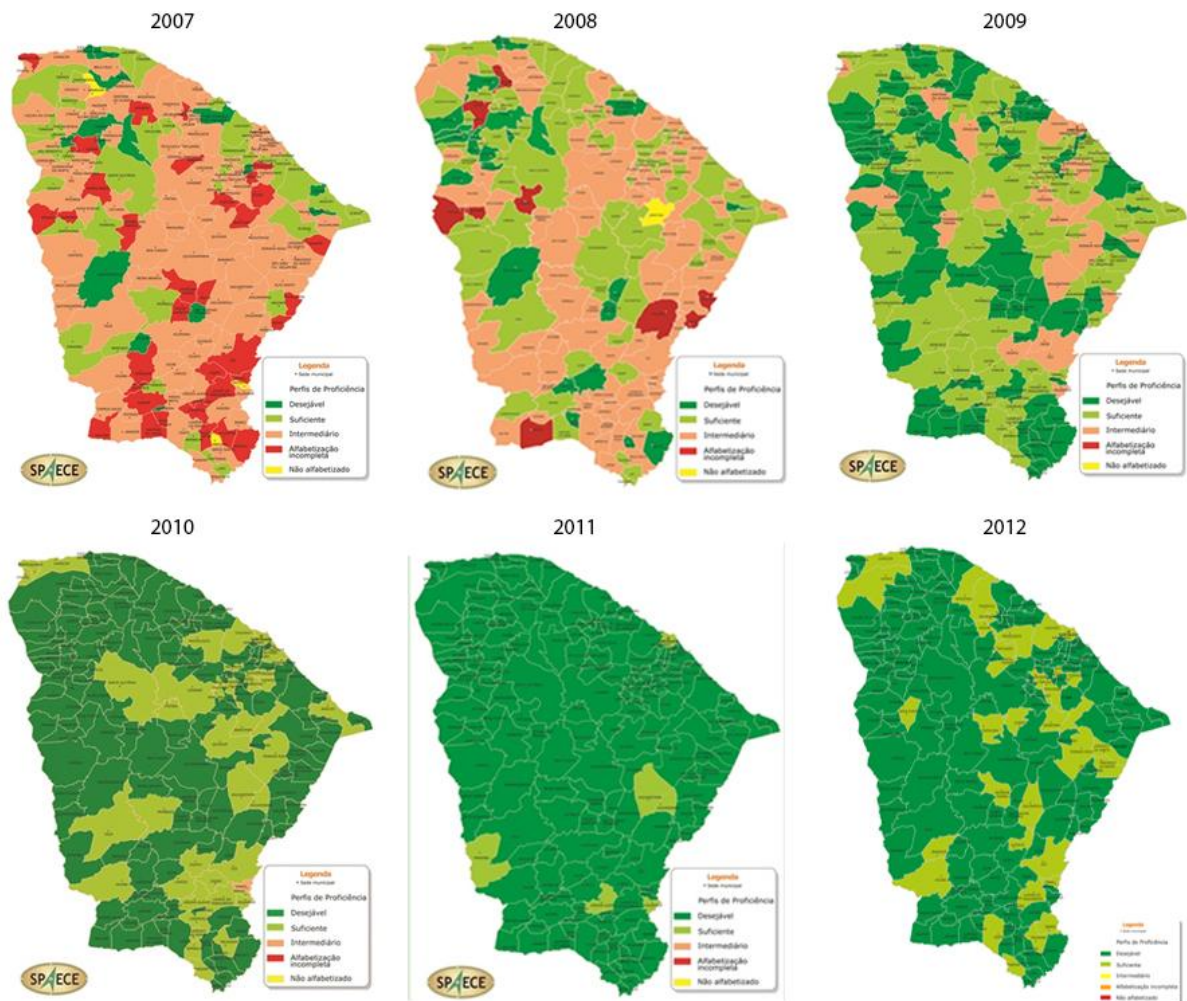
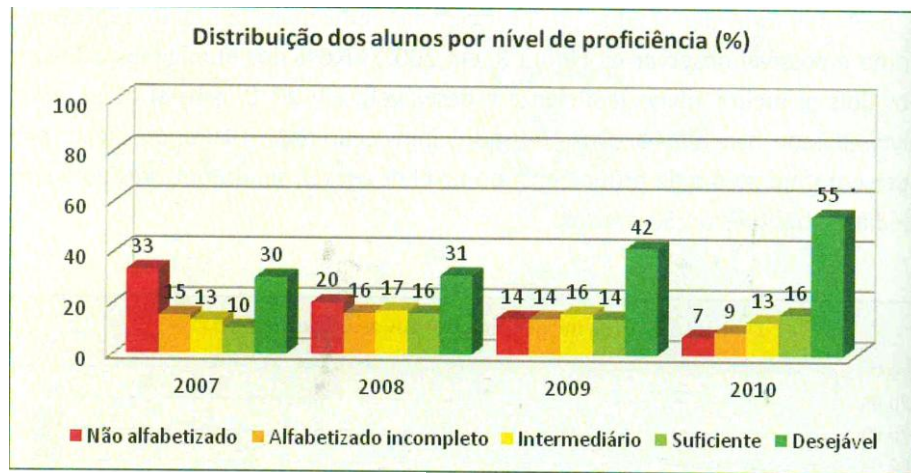


Figura 7 - Mapas do Ceará.

Fonte: SPAECE-Alfa/SEDUC-CE

De acordo com os dados da SEDUC, a porcentagem de alunos com proficiência nos níveis mais altos tem crescido: em 2007, apenas 40% encontravam-se nos primeiros níveis; em 2010, já eram 71%. O total de crianças não alfabetizadas, que era de 33% em 2007, caiu para 7% em 2010. Veja a figura 4 que representa esses dados:



Fonte: SPAECE-Alfa/SEDUC-CE

Figura 8 – Distribuição dos alunos por nível de proficiência.

No contexto específico das formações, os resultados da avaliação do programa contribuem para que os professores conheçam mais do PAIC e da avaliação dos alunos de sua escola e das escolas de outros municípios. Embora seja uma avaliação de caráter externo, e não substitua as avaliações de caráter interno realizadas pelo professor, estas colaboram para que os educadores possam ver através dos números o crescimento da qualidade educacional oferecida pela prática pedagógica com o foco no letramento e na alfabetização das crianças. A avaliação do SPAECE-Alfa, embora seja contestada em, alguns aspectos próprios de sistemas de avaliações de caráter externo, no que diz respeito à qualificação dos alunos por meio de aspectos quantitativos, sem considerar aprendizagens cotidianas que, podem ser avaliadas em sala de aula, ressignificou ações desenvolvidas no PAIC. Os encontros de formação de educadores *in loco* tornaram-se parâmetros para que, a equipe de assessoria, pudesse acompanhar os sentidos que os participantes têm sobre o Programa e o compartilhamento de novos significados. Não é pretensão desta pesquisa dissertação, analisar os critérios do SPAECE-Alfa e nem discutir teoricamente esses critérios.

No capítulo 2, apresento a fundamentação teórica deste trabalho. Esse capítulo inicia com a introdução trazendo o objetivo do capítulo, as bases teóricas que sustentam a pesquisa e os principais conceitos que foram trabalhados. Em seguida, o capítulo organiza-se em seis subtópicos.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é apresentar os pressupostos teóricos que sustentam as análises críticas bem como as interpretações desta pesquisa. A pesquisa se identifica com os conceitos relacionados à Perspectiva Sócio-Histórico-Cultural. Essa base teórica orienta a compreensão da pesquisa juntamente com a metodologia aplicada (PCCol) e os processos de interação entre sujeitos envolvidos em processos de formação contínua. Discutindo sobre a formação crítica de educadores embasada na perspectiva sócio-histórico-cultural, Liberali afirma:

Na área de formação crítica de educadores, essas perspectivas torna-se fundamental uma vez que os sujeitos são vistos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em contextos e na sociedade como um todo (LIBERALI, 2010: 20).

Os conceitos são intermédios para discutir e gerar contradições e colaborações com os agentes de pesquisa, pois *“colaboração (bem como contradição) é entendida como central, uma vez que, apoiada em teorias e compreensões de mundo, organiza os processos sociais responsáveis pela constituição das formas de ser, as escolhas dos modos de ações-discursos quanto à produção e condução de pesquisa”* (MAGALHÃES, 2011: 17). Descrevo, então, alguns conceitos e relaciono-os com o objetivo da pesquisa. Nesta pesquisa são discutidos conceitos de: Linguagem, Linguística Aplicada, Teoria sócio-histórico-cultural, sentidos e significados, argumentação, Cadeia criativa (Liberali, 2006), leitura, escrita, alfabetização, letramento, multiletramento, sentido e significado, formação de professores, zona de desenvolvimento proximal, cadeia criativa e gestão.

Inicialmente, na primeira seção trago para a discussão o conceito de linguagem inter-relacionado a Linguística Aplicada, área em que está inserida a presente dissertação. Na segunda seção situo a pesquisa embasando-a na perspectiva vygotskyana por meio da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASCH) e a relação desta teoria com as atividades produzidas e desenvolvidas pela formação do Projeto Lendo Você Fica Sabendo. Na seção posterior respaldada pela Teoria vygotskyana abordo os conceitos de sentido e significado relacionando-os a cadeia de atividades desenvolvidas no trabalho de formação analisado nessa pesquisa. Também discuto a formação contínua situando-a como uma atividade de gestão. Descrevo e discuto sobre os pressupostos teóricos e práticos em que se baseia a proposta de

formação contínua da Aprender Editora. O conceito de gestão no contexto desta dissertação será discutido tomando como base o quadro da Teoria sócio-histórico-cultural, em sua interface com a organização argumentativa das atividades de Cadeias Criativas de acordo com Liberali (2012).

Na quarta seção discuto o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) na TASHC e a possibilidade de criação de contextos criativos. Debato o conceito de Cadeia Criativa (Liberali, 2006). O conceito de cadeia criativa é central nesta pesquisa, pois as diferentes atividades realizadas no PLVFS estão intencionalmente interligadas, havendo um elo que as une. O objeto maior dessas atividades é produção criativa de conhecimentos. Por fim na última seção que está dividida em dois tópicos, inicialmente trago a discussão do entrelaçamento dos conceitos de alfabetização, letramento e multiletramento. Posteriormente levanto diferentes concepções de leitura e escrita analisando criticamente cada um desses conceitos. Também pontuo as concepções de leitura e escrita em que está ancorada esta dissertação. Debato sobre essas concepções e realizo um entrelaçamento entre estas visões e a prática de formação contínua desenvolvida pela Aprender Editora.

2.1 O conceito de linguagem inter-relacionado à Linguística Aplicada (L.A)

Esta dissertação organiza-se na perspectiva da Linguística Aplicada, uma vez que se constituiu como um estudo da ação humana em contextos variados, utilizando várias áreas do conhecimento, observando como a linguagem mediou tais ações. A intencionalidade desde o início da pesquisa era de que, a partir da análise, compreensão e redimensionamento dos aspectos que organizam as ações humanas, houvesse transformação dos sujeitos envolvidos no contexto pesquisado. Portanto, o foco desta pesquisa recaiu sobre a linguagem em uma perspectiva bakhtiniana sendo esta linguagem, elemento constitutivo dos sujeitos como também instrumento, que nós, sujeitos utilizamos para podermos através das inter-relações nos tornamos sujeitos.

De acordo com Bakhtin e Voloshinov (1975/2010: 116), qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*. Por esse motivo, a análise da linguagem dos dados coletados para esta dissertação, se deu por meio da

análise da interação verbal entre os participantes nos momentos reais de expressão-enunciação no contexto de formação de professores. É importante destacar que, para Bakhtin e Voloshinov (2010:116), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o interlocutor. Ou autores chamam a atenção da importância da consciência de que não pode haver um interlocutor abstrato, pois não haveria linguagem comum com esse tipo de interlocutor, o que quer dizer que “a palavra dirige-se sempre a um interlocutor”, sendo esta palavra, a função deste interlocutor no momento de sua expressão-enunciação. De acordo com o papel social assumido pela palavra na visão bakhtiniana, decorre a afirmação de que na realidade, toda e qualquer palavra comporta *duas faces*, pois ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém.

A palavra então, a linguagem assim, torna-se o principal instrumento mediador entre eu e o outro ou entre um grupo, uma coletividade. Por meio deste valoroso instrumento, nos constituímos como sujeitos, colaboramos para constituição de outros sujeitos, travamos diversos tipos de embates conflituosos, nos quais temos a possibilidade de nos posicionar criticamente, saindo de uma “zona de conforto” que nos faz pensar que já sabemos tudo que precisamos saber para uma “zona de tensão” que nos faz refletir criticamente saindo da confortável visão de que “o que sabemos é certo e definitivo” para a conflitante visão” será que sei realmente algo sobre determinado conceito”? “Será que o que penso que sei é certo?” “O que preciso aprender?”, “Como posso aprender?” etc.

Brait (2008:10), afirma que não é possível negar que o pensamento bakhtiniano representa hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem. A autora no texto “Análise e teoria do discurso” (2008), argumenta que o conjunto das obras de Bakhtin, Voloshinov, Medvedev e outros participantes do que atualmente é denominado *Círculo de Bakhtin* motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso sendo esta, uma perspectiva cujas influências e consequências podem ser encontradas nos estudos linguísticos e literários e, nas Ciências Humanas como um todo. Brait também afirma que mesmo sem ter a intencionalidade de dar uma definição fechada do que viria a ser a teoria dialógica do discurso, o que significaria uma contradição aos postulados nos estudos do *Círculo de Bakhtin*, é possível sim, explicitar seu embasamento constitutivo, que é a indissolúvel relação que existe entre língua, linguagens, história e sujeitos. Nesta relação, os estudos da linguagem

assumem o papel social de lugar de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável e não apenas assumindo o papel de procedimento submetido a teorias e metodologias que foram dominantes em determinadas épocas. A autora ratifica que, o embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção, e produção de sentidos que estão necessariamente apoiadas nas relações discursivas que são vividas por sujeitos historicamente situados.

Assim nesta dissertação, a análise da linguagem utilizada pelos sujeitos da pesquisa ocorreu por meio de situações sociais reais nos momentos das filmagens de formação de educadores historicamente situados, a partir do estudo de atividades propostas no instrumento planejamento. Neste instrumento, cada atividade que foi realizada no processo de formação contínua, possui um motivo, uma intencionalidade que foi planejada, levando em consideração as necessidades do contexto expressa na enunciação de diversas vozes presentes nos discursos dos participantes. A produção das atividades do planejamento que encontramos no anexo 1 será detalhada no capítulo de metodologia desta dissertação. Assim, tendo em vista a discussão acima realizada sobre o conceito e o papel da linguagem a partir da visão bakhtiniana, a linguagem enquanto conceito científico nesta dissertação se constitui como referencial teórico central perpassando os demais conceitos abordados, bem como a análise dos dados.

Retomando ao conceito de LA, área em que se organiza esta dissertação, o conceito de LA que encora a pesquisa está atrelado a necessidade como afirma Moita (2008), de pensá-la em diálogo com outras teorias que estão relacionadas com o campo das ciências sociais e das humanidades. Assim, para esse autor, a LA é composta por um movimento interdisciplinar/transdisciplinar. Moita também enfatiza a necessidade de construção de novos modos de teorizar a LA. Esses novos modos devem estar voltados às compreensões que se referem à natureza do sujeito social, o modo com que as pessoas vivem suas vidas reais, para que assim se possa não apenas compreender como transformar o modo como produzem conhecimento. A LA para Moita tem natureza interdisciplinar/transdisciplinar, tendo a linguagem um papel central na reflexão crítica diante dos problemas sociais.

Dando continuidade à discussão do conceito de LA que respalda essa pesquisa, cito a visão de outros autores sobre o conceito de LA. Falabella (2008) também vê a linguagem como prática social, sendo necessário observar essa linguagem em uso relacionando-a aos diversos fatores contextuais. Para a autora, a realidade de vida do sujeito com toda a sua

“trama movente” repercuti na produção de conhecimento na área de linguística aplicada, tendo em vista que a linguagem está conectada às relações e às práticas sociais que estão em constante transformação. A linguagem é inseparável das práticas sociais e discursivas.

Pennycook (2008) traz a discussão a Linguística Aplicada Crítica (LAC) como uma abordagem dinâmica e mutável para as questões da linguagem em contextos múltiplos. A autora define a LAC como sendo a práxis em movimento. A visão de Pennycook não é favorável a LA como interdisciplinar, mas sim como forma de uma antidiplina, um conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizado. Está relacionada com a criação de algo novo, sendo bem mais do que a adição de uma dimensão crítica à LA, tendo em vista que possibilita um novo conjunto de questões e interesses, tais como, identidade, sexualidade, ética, desigualdade, desejo, entre outros, que até então não tinham sido consideradas como de interesse. A visão de conhecimento é ampla e política. Considera a LA como transgressiva, pois nos leva para além de uma concepção da LA como uma disciplina fixa, além da visão de LA como um trabalho apenas interdisciplinar.

Rajogopalan (2008) afirma que a teoria, para ser de alguma utilidade prática, deve ter sido concebida, considerando-se os fins práticos. Este autor considera a atividade linguística como uma prática social, o que implica que a língua não pode ser analisada de forma isolada, desvinculada das condições sociais, do contexto em que é usada. Trabalha a visão da Linguística Crítica, negando a neutralidade do cientista e compreendendo que as atividades científicas tem uma dimensão política. Ao propor uma análise, o cientista está tentando influenciar a forma como as coisas se apresentam intervindo na realidade. A natureza social do fenômeno linguístico é de crucial importância. Em suma, para esse autor, no campo da LA o que falta é o reconhecimento de que é a teoria que precisa ser moldada segundo especificidades da prática.

Rojo (2008), discutindo sobre LA traz a interdisciplinaridade e afirma que, as mudanças nas crenças e no fazer dos linguistas aplicados brasileiros implicaram em diversas transformações (objetos, métodos, recortes teóricos etc.). A autora também afirma que hoje se reconhece a natureza transdisciplinar da LA em suas relações com a educação, psicologia, sociologia, comunicação, etc. A mesma afirma que será apenas no processo de construção dessa identidade (fundação dos objetos e busca de uma teoria autônoma), não só da Linguística, mas de outras disciplinas relacionadas é que a LA pode ter resposta e contribuições específicas para a sua relevância.

O fazer do linguista aplicado trata-se do conhecimento que está centrado na resolução de um problema de um contexto de aplicação de específico, tendo orientação para a prática social, para a ação. O conhecimento produzido é contextualizado e não é centrado na teoria, mas em modos de investigação orientados para resultados contextualizados. A autora afirma que o foco recai na atividade das pessoas, nas práticas discursivas através da mediação da linguagem. Já Magalhães (2011), afirma que definir LA com foco em “transgressão e performatividade” é central para a discussão nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa LACE. Segundo a autora, o conceito de transgressão do quadro da TASCH e no contexto de pesquisas do LACE, está relacionado ao processo colaborativo de questionamento e de transformação de regras e de divisão de trabalho que organiza os contextos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, assim como as relações entre pesquisadores e participantes da comunidade escolar com a comunidade maior. O conceito de performatividade, por sua vez é compreendido como “agir além de nós mesmos emocionalmente, intelectualmente, artisticamente ou de qualquer outra maneira” (NEWMANN, 1996).

Os conceitos abordados nesta pesquisa partem da visão de LA de acordo com os estudos dos autores anteriormente citados, pois, investiga o mundo real, as relações humanas, articulando teoria e prática, sendo que a linguagem ocupa um papel central. A LA que ancora esta dissertação preocupa-se com a linguagem em uso, analisa as situações da língua falada por sujeitos reais em situações do cotidiano objetivando a criação de contextos de criação, de produção de conhecimento, de transformação dos sujeitos envolvidos e de suas ações.

2.2 Vygotsky e a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)

Vygotsky (1896/1934) foi o fundador da Teoria histórico cultural. Nesta teoria, a aprendizagem é uma atividade social e não apenas de realização individual. Segundo Núñez (2009:25), trata-se de uma atividade de produção e reprodução do conhecimento mediante a qual a criança assimila os modos sociais de atividade e de interação, e mais tarde na escola, os fundamentos do conhecimento científico, em condições de orientação e interação social. Portanto, a atividade é concebida como uma atividade especificamente humana orientada para um objetivo. Segundo Freitas (1999:112), quando o indivíduo sofre um processo de mudança ao longo do seu desenvolvimento, esta mudança tem a sua origem na sociedade e na cultura e

é mediada pela linguagem que, se constitui no mecanismo fundamental de transformações do desenvolvimento cognitivo. Liberali (2008) ancorada nos estudos de Engestrom (1996), explica que, ao entendermos o desenvolvimento como um processo coletivo e não apenas individual, podemos ver que a transformação coletiva na verdade significa mudança no curso da vida de cada um, junto com a vida de outras pessoas, em um processo de construção de coletividades.

O conceito de atividade na perspectiva vygotskyana tem suas raízes no materialismo histórico-dialético de Karl Marx. Para Marx, às transformações que ocorrem na sociedade produzem transformações na vida dos sujeitos. Diz respeito a atividade especificamente humana, conscientemente orientada, que só se tornou possível de acontecer no âmbito das relações sociais. Essa atividade é mediada por instrumentos e signos. Enfatiza o potencial gerador e transformador da atividade criadora, que dá condições para que o homem possa planejar, construir, transformar suas condições de vida. Essas são transformações são consequências do trabalho humano e do uso de diferentes instrumentos.

Segundo Ninin (2008) por a atividade ter como foco a natureza complexa, situada e distribuída de um fazer humano em andamento, ela nos oferece a possibilidade de olhar para o trabalho humano que está sendo realizado pelos indivíduos de maneira consistente com o compromisso de estar voltado para a práxis. Vásquez (2011:111) afirma que, com Marx, o problema da práxis humana, transformadora da natureza e da sociedade, passa para o primeiro plano. Abordo mais um pouco o conceito de práxis no tópico em que discuto o conceito de Cadeia Criativa, que é central nesta dissertação.

Retornando à relação entre Vygotsky e Marx, Kozulin (2002: 115), afirma que Marx atraiu Vygotsky com o seu conceito de práxis humana, isto é, a atividade histórica concreta que é um gerador por trás do fenômeno da consciência. (1978 a: 54). De acordo com Kozulin é exatamente esta práxis humana historicamente concreta que dá conta da especificidade, do caráter social e histórico da sobrevivência e desenvolvimentos humanos que se tornou um protótipo para o conceito de atividade. Na perspectiva vygotskyana, o comportamento dos indivíduos bem como a mente humana devem ser considerados em termos de ações intencionais e culturalmente significativas.

A escolha dos conceitos já citados no subtópico 2.1, ocorreu mediante sua sustentação teórica para que esta pesquisa pudesse ser realizada, os dados serem analisados, o

planejar e projetar ações futuras mediante intervenções que visaram sobretudo, a transformação dos sujeitos desta dissertação.

Os estudos de Vygotsky sobre a Teoria da atividade impulsionaram outros estudos (Leontiev, 1978; Luria, 1986/1998; Cole e Engestrom, 1993 e Engestrom, 1999). Engestrom (1999^a apud Ninin, 2008), afirma que a Teoria da atividade pode ser apresentada em três gerações, considerando-se fundamentalmente o seu foco que é o desenvolvimento da consciência do ser humano em situações de atividades social prática, preocupando-se em explicar como impactos psicológicos de uma atividade interferem nesta atividade e podem ser geradores da consciência humana. Assim, segundo Engestrom, é necessário considerar contextos mais amplos. Nesta perspectiva, considera-se uma rede de elementos contextuais. Esses elementos são considerados como partes de uma atividade social e serão apresentados no quadro abaixo.

Para Engestrom, a atividade é um sistema humano dinâmico mediado por artefatos ou instrumentos culturais. Antes da apresentação do quadro com os componentes de uma atividade social, segundo Engestrom, é necessário destacar que não serão apresentadas e nem discutidas as três gerações que abordam o conceito de Atividade, por não ser o foco desta pesquisa. Focarei no estudo da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), (Vygotsky, Leontiev, 1977; Engestrom 1999) que segundo Liberali (2009:12) vem crescendo como uma base fundamental para pensar o processo ensino-aprendizagem quanto para conceber o objeto de ensino a ser trabalhado.

A TASHC focaliza o estudo das atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos *culturalmente* determinados e *historicamente* dependentes. Apóia o estudo da atividade ensino-aprendizagem, o modo de agir dos professores, alunos, coordenadores, diretores, formadores, etc. em seus papéis e como a interação entre eles produz conhecimento. Daí as atividades coletadas para compor os dados desta pesquisa, serem atividades reais, intencionalmente planejadas em torno de um objeto maior, ou seja, a construção do conhecimento do que está sendo trabalhado no processo de formação nos diferentes elos abordados pela cadeia de atividades realizada no PLVFS.

A Teoria da atividade sócio-histórico-cultural (TASHC) está ancorada nas discussões de Vygotsky (1930/1934/2008), Leontiev (1977/1978/2003) e Engestrom (1999). Fundamenta-se no estudo da relação entre sujeitos em contextos sociais reais determinados

sócio-histórico-culturalmente e orientado para objetos diversos. De acordo com Engestrom, como já citado o conceito de Atividade, a Teoria da Atividade considera uma rede de elementos contextuais, que são citados no quadro que se segue. Esses elementos são os elementos da Atividade estão relacionados de maneira conexa e interdependente.

Sujeitos	São todos aqueles que realizam ações mais diretas em relação ao objeto da atividade.
Comunidade	São aqueles que compartilham o objeto da atividade por meio da divisão do trabalho e das regras da atividade.
Divisão de trabalho	Refere-se à divisão das funções e das tarefas entre cada um dos membros da atividade.
Objeto	Necessidade coletivo/o que se deseja inicialmente alcançar.
Regras	Normas, estratégias acordadas e usadas no desenvolvimento da atividade. Colaboram para direcionar e organizar as ações e interações entre os participantes.
Artefatos/instrumentos/ferramentas	Meios que estão à disposição ou são criados pelos sujeitos para alcançar o objeto da atividade e transformá-lo.

Quadro 1 - Quadro organizado a partir de Liberali (2009) e Ninin (2008) baseado em Engestrom (1999).

Durante uma Atividade, as relações entre os elementos sujeito, objeto, comunidade são mediadas pelos instrumentos, regras e divisão do trabalho. Os elementos mediadores (instrumentos, regras e divisão do trabalho) foram acrescentados por Engestrom aos elementos que compõem uma Atividade. Esses elementos são responsáveis pelo movimento da Atividade e sempre direcionam a um resultado.

2.3 Os conceitos de sentido e significado e a cadeia de atividades desenvolvidas no projeto de formação contínua da Aprender Editora: uma atividade da gestão

Juntamente com outros, os conceitos de sentido e significado integram as bases da teoria vygotskyana. Barros, Paula, Pascual, Colaço e Ximenes (2009) afirmam que Vygotsky em sua teoria começou a enfatizar o papel dos significados na reorganização dos fenômenos psicológicos. De acordo com a visão psicológica, o autor não acreditava nas principais tendências psicológicas vigentes na seu tempo. Para tanto, buscou uma explicação para o que há de humano no ser humano, a partir da própria condição de ser humano “na *vida que se vive*”. Assim, Vygotsky buscou subsídio no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. Para mostrar esse embasamento Vygotsky expressa:

“ o que sim pode ser buscado nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem mesmo uma hipótese do trabalho (porque essas são obtidas sobre a base da própria ciência), mas o método de construção. Não quero receber de lambuja, piscando aqui e ali algumas citações o que é a psique, o que desejo é aprender na globalidade do método de Marx, como se constrói a ciência, como enfocar a análise da psique”.
(Vygotsky, 1927/1996, p.395).

Com esse pensamento, Vygotsky rompe com a crença de que se estuda a natureza humana, a partir das funções psicológicas superiores (memória, atenção, abstração etc.) existentes nos demais animais. Vygotsky estudou o homem real, concreto, social e historicamente situado, no seu processo de transformação. Segundo Barros, Paula, Pascual, Colaço e Ximenes (2009), além de romper com as visões psicológicas que predominavam duas outras questões apontadas por Vygotsky baseadas no materialismo histórico- dialético foram essenciais para a inclusão do conceito de sentido nas últimas obras do autor. Uma é a afirmação da consciência como objeto de estudo da psicologia partindo das relações sociais e a outra se trata da incorporação do método genético pautado na historicidade dos conceitos dos processos psicológicos. Assim, a partir da década de 30, Vygotsky incluiu a relação entre pensamento e linguagem no estudo da consciência e o conceito de “sentido” nas relações dos processos de significação e da cultura. Vygotsky (1896/1934/2009:398) afirma que encontramos no significado da palavra, a unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. Para este autor, pensamento e palavra não são processos

autônomos, independentes e isolados. A unidade palavra não é passível de ser decomposta, portanto, não podemos afirmar que ela seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra segundo Vygotsky, desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. O significado é um traço constitutivo indispensável da palavra.

Vygotsky rompe com visões que consideram a linguagem e o pensamento como processos independentes e isolados, como também com a ideia de que o significado da palavra é algo estático e imutável. Nas pesquisas vygotskyana, a principal descoberta e colaboração para e na teoria do pensamento e da linguagem fora a de que os significados das palavras são passíveis de mudanças e se desenvolvem. Isto significa dizer que, a relação que liga a palavra ao significado pode ser enriquecida por uma série de vínculos com outros objetos. Sobre esse ponto, Holzman e Newman (2002:31) afirmam que para Vygotsky, um estudo do significado é histórico; é um estudo de criação de significado, de atividade, enfim é uma atividade histórica que conduz o desenvolvimento social da criação de linguagem. A unidade (criação de significado-conduzindo-criação de linguagem) é uma comprovação imprescindível da descoberta de Vygotsky de que a aprendizagem conduz o desenvolvimento.

Pela presente pesquisa estar inserida, como já dito anteriormente na LA e embasada na TASHC, a linguagem neste trabalho assume papel central. Nós, indivíduos, nos constituímos historicamente, somos e estamos situados por meio da linguagem. O caminhar do nosso desenvolvimento segue do social para o individual. Através da linguagem nos constituímos sujeitos, construímos sentidos em diferentes eventos vividos, compartilhamos significados enfim nos tornamos seres sociais, históricos e culturais. Assim, os conceitos de sentido e significado sustentados na teoria vygotskyana, são centrais no processo de transformação dos sujeitos participantes da formação contínua.

O objetivo de discutir e pesquisar sobre “como ocorrem as atividades da rede formação” está ancorada na perspectiva vygotskyana de que a formação social do ser humano é marcada por constantes transformações e por processos de produção de conhecimentos. Assim, o objetivo da pesquisa não foi buscar respostas que descobrissem sentidos fechados, acabados e significados cristalizados por parte dos sujeitos participantes. Pois, pela nossa própria condição sócio-histórico-cultural, não há como “armazenamos” no pensamento, sentidos e significados a serem transmitidos por meio da linguagem.

Todas as interações, as situações reais da “*vida que se vive*”, envolvem conflitos, embates, negociações de diferentes sentidos por parte dos sujeitos que delas fazem parte. Assim, o sentido de acordo com Vygotsky, é produzido nas práticas sociais, nas interlocuções de diversos atores cada um com suas construções e ideias de referência. Portanto, o sentido é dinâmico, variável e instável, o que significa dizer que os sujeitos desta pesquisa podem ter diferentes sentidos sobre os conceitos trabalhados nas formações do PLFVS, sendo esses conceitos, fruto de sua história. Também podem ter transformado ou ressignificado estes conceitos por meio das interações, estudos, performances e discussões realizadas.

Já o significado na teoria vygotskyana, é a estabilização das ideias de um determinado grupo. Estas ideias por sua vez, são utilizadas na constituição do sentido. Para Vygotsky, (1996:289) o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual. Não há uma relação imutável, fixa entre as palavras e significados, pois, esta relação depende do contexto sócio-histórico-cultural de realização, de produção. Os significados podem ser construídos em dada interação, podem ser mantidos e sofrer apenas alterações. Estas transformações e produções estão relacionadas a intenção dos sujeitos da interação. Nos momentos de formação, surgem diferentes momentos de interação onde ideias são discutidas. Quando um interlocutor compartilha uma ideia, outro interlocutor pode argumentar essa ideia, discordar dela, questionar, pedir explicações, complementar atribuindo assim, novos significados a ideia inicial que foi levantada. Daí a importância do papel transformador da linguagem segundo afirmam Liberali e Magalhães (2009), ao possibilitar a constituição de contextos colaborativos – críticos que propiciem aprendizagem e desenvolvimento a todos os participantes de uma interação.

Os encontros de formação contínua de educadores do PLVFS são compreendidos como Atividades na quais a linguagem é central na interação entre os participantes. De acordo com Vygotsky (1934), em suas práticas sociais, os sujeitos se engajam em diferentes atividades e são essas atividades que possibilitam oportunidades de desenvolvimento de si, dos outros e da sociedade. Partindo do pressuposto de que toda e qualquer atividade surge de uma necessidade coletiva (LEONTIEV, 1972), o PLVFS nasceu da necessidade dos educadores do Estado do Ceará de terem melhores condições de orientar os seus alunos na construção dos processos de leitura e escrita voltados para o letramento e a alfabetização, tendo em vista que, a maioria dos alunos não aprendia a ler e a escrever. A partir dessa necessidade o PAIC foi criado e o PLVFS através de sua equipe pedagógica em conjunto com

os educadores, também sujeitos desse processo, definiu objetos a serem alcançados com esse projeto a partir dos quais toda a Atividade de formação contínua está relacionada visando uma transformação de todos os envolvidos. No decorrer de todo o projeto, nas diversas atividades realizadas, os sujeitos assumem diferentes papéis e seguem regras que foram estabelecidas para que a atividade pudesse ocorrer. Neste processo, são utilizados diversos instrumentos que medeiam toda a atividade na busca do objeto, no processo de transformação e expansão desse objeto. Para Oliveira (2010), o conceito de atividade associa-se de maneira abrangente à ideia de movimento, de ação. As atividades humanas alteram o mundo externo e interno, a partir da relação sujeito-natureza, relação essa que se aprimora no decorrer histórico da humanidade.

A perspectiva sócio-histórico-cultural segundo Liberali (2010:20) torna-se fundamental uma vez que, os sujeitos são vistos como capazes de estabelecer transformações constantes e profundas em seus contextos e na sociedade como um todo. Por meio dessa perspectiva. O principal foco desta dissertação foi centrar nos modos de agir dos sujeitos (pesquisadora, formadoras, coordenadores, professores), como produzem conhecimentos, como se transformam e colaboram na transformação de outros.

No PLVFS, compreendemos a formação de educadores como uma Atividade baseada nas discussões de pesquisadores da abordagem sócio-histórico-cultural, como Vygotsky, Leontiev, Bakhtin, Engeström, Liberali, Magalhães. Na perspectiva sócio-histórico-cultural, os sujeitos constituem-se e aos demais nas relações com os objetos/mundo mediados pela sociedade. (Liberali 2006). O sujeito de acordo com essa abordagem é o sujeito no mundo, que age e faz história de acordo com a visão marxista.

As atividades propostas nas formações tem uma intencionalidade, são focadas para objetos/motivos. Os sujeitos que participam da Atividade estão situados no tempo e no espaço em uma perspectiva de vida coletiva, para além de seus próprios interesses pessoais. Nas várias atividades das quais os educadores participam nas formações, assumem diferentes papéis sociais e seguem regras que são estabelecidas pela comunidade para o trabalho com diferentes instrumentos que irão auxiliá-lo na conquista dos objetos/motivos, estando esses voltados para o processo de ensino-aprendizagem.

A práxis nesse contexto de formação deve ser compreendida como a não dissociação entre a teoria e a prática no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos. Almejamos que os encontros de formação contínua possibilitem a criação de espaços

coletivos de aprendizagem e desenvolvimento dos educadores por meio do papel transformador da linguagem. Esses espaços intencionam, sobretudo, a vivência de atividades criativas, que segundo Vygotsky (2009/1930), refere-se à plasticidade humana, à capacidade de transformar-se e de conservar as marcas dessa transformação.

Um dos instrumentos mediadores desse processo de formação é a Coleção Lendo Você Fica Sabendo. Acreditamos que a Coleção vem se transformando e se embasando em referências teóricas que enfatizam a aprendizagem e o desenvolvimento como atividade vinculada aos aspectos sócio-histórico-culturais. Para tanto, é imprescindível que ela mantenha permanente diálogo com os sujeitos envolvidos nesse processo. Sobre esse diálogo é importante destacar as interações dialógicas e possíveis entre esse instrumento e os docentes, instrumento e os discentes e principalmente entre esse instrumento e o contexto social. Nessa concepção, os principais instrumentos para elaboração da proposta de formação dessa coleção são as várias vozes presentes nos discursos dos sujeitos e comunidade participantes desse processo.

Segundo o pensamento de Freire (1989/2002), a formação contínua de professores precisa ser concebida como um processo contínuo e permanente para o professor. Esse pensamento remete a ideia de que o professor deve ser um permanente crítico de sua prática pedagógica e constante questionador de conceitos que a embasa. Suscitamos, então, que a prática, SER PROFESSOR, é permeada de multissaberes, que envolvem articulação de saberes e criatividade para propor ações transformadoras na práxis social, visto que a escola é um campo de atuação capaz de desencadear transformações sociais nas concepções mais estruturantes, sendo esse lugar reconhecido como produtor de informações, criatividade e espaços de transformações críticas a partir do conhecimento.

A questão do conhecimento, como indutor, do saber e do fazer, é compreendido, na concepção aqui defendida de formação contínua, como uma dialética, em que teoria e prática se fazem e desfazem, conforme o contexto sócio-histórico-cultural (Guerra, 2012). Logo, é imprescindível pensar e agir em processo de formação de forma colaborativa, de maneira a possibilitar a interação dos sujeitos envolvidos, do contexto e a intenção de compartilhar sentidos e construir significados nas práticas de ensino e aprendizagem, uma vez que se atribui, de forma geral, que a qualidade da formação dos alunos está inter-relacionada à

formação de qualidade dos professores. Assim, sendo, a proposta de formação do PLVFS tem como objetivos específicos:¹⁵

- Formação crítico-reflexiva de educadores;
- Formação in loco e articulada às demandas práticas do lugar e dos sujeitos envolvidos no processo de formação;
- Usar o contexto de sala de aula como critério de referências que embasam a formação;
- Criar redes de articulação entre educadores que mobilizem projetos independentes;
- Colaborar para o papel do educador pesquisador;
- Criar a possibilidade de transformação de conceitos, práticas, modos de participação e de ação conjunta (LIBERALI, 2010:22);
- Centrar o processo de formação em três dimensões: pessoal (articular os processos de autoformação e a experiência do professor), profissional (professores produzindo sua profissão juntando saberes da experiência com o saber científico e pedagógico), organizacional (a escola como ambiente educativo e local de trabalho coletivo, associando práticas formativas e contextos de trabalho) (NÓVOA, 1992, PIMENTA, 1997).

As formações contínuas do Projeto Lendo Você Fica Sabendo são estruturadas em eixos¹⁶. Os eixos estão embasados em princípios interligados condizentes com pesquisas científicas, estudos, relatos de sala de aula, expectativas de aprendizagens, avaliação crítica de metas de aprendizagem etc. O embasamento dos eixos tenciona se aproximar, o mais real possível, das necessidades e objetivos de ensino-aprendizagem.

Desta forma, objetiva-se a:

- Reflexão sobre a teórica;
- Reflexão sobre a prática;

¹⁵ Objetivos retirados da proposta de formação da Aprender Editora. A proposta descreve os objetivos idealizados para a formação das atividades de formação desenvolvidas.

¹⁶ Eixos retirados da proposta de formação da Aprender Editora.

- Reflexão sobre o planejamento;
- Reflexão sobre gestão de sala de aula;
- Reflexão sobre avaliação do Eixo Teórico.

Concepções, teorias, pressupostos teóricos que fundamentam a coleção e a prática. A teoria aparece como fonte para explicar e transformar a ação. A relevância principal desse eixo está em apresentar, discutir, ressignificar e exemplificar conceitos científicos para apropriação dos mesmos no uso prático das experiências docentes e discentes.

EIXO PRÁTICO
<p>Centrado nas necessidades funcionais, voltadas para a atuação em sala de aula. A performance é o recurso utilizado, pois possibilita que os participantes vivenciem diferentes papéis sociais, nos quais podem estar experimentando viver o papel social de: professor, aluno, pai, representante da comunidade, gestor, etc., dessa forma, ampliam a visão sobre suas práticas, e pensam criticamente a prática na prática intencionando transformações. Concepções, teorias, pressupostos teóricos que fundamentam a coleção e a prática.</p>
EIXO PLANEJAMENTO
<p>Análise da ação de planejar, permitindo que o professor e o coordenador analise criticamente o que fez, como fez, o que precisa transformar, quais ações irá realizar o como e para quê. Realizar reflexões e ações de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que planejar? • Como planejar? • Organização das ações/ prazos/ materiais • Porque das ações?

<ul style="list-style-type: none"> •Redefinição de metas •Replanejamento <p>Eixo gestão de sala de aula</p> <p>Suscita estudos para uma reflexão crítica sobre a gestão de sala de aula, considerando que esse processo se embasa em quatro pilares (Guerra 2012), sendo esses: conhecimento, espaço, tempo e relacionamento. Logo, a proposta de formação almeja ressaltar esses pilares na organização da sala de aula para a colaboração no trabalho didático, especialmente no que se refere à produção de conhecimentos e possibilidades de criar um espaço crítico criativo de aprendizagem. Também discute conceitos e práticas embasadas no conceito de gestão de acordo com outros estudos dessa área.</p>
<p>EIXO AVALIAÇÃO</p>
<p>Aborda a avaliação em suas múltiplas finalidades. Em seu caráter dialógico, com ênfase na produção de instrumentais, observação, registro e reflexão-crítica, ou seja, ações transformadoras das práticas. Nesta perspectiva, a intenção principal é manter o professor atento ao processo ensino-aprendizagem e aos seus alunos. Esse eixo, portanto, será respaldado por estudos e pesquisas que enfatizam a avaliação, em seus múltiplos aspectos (internos e externos), com propósitos de colaborar com o professor e com o coordenado para a realização consciente de ações embasadas em conhecimentos científicos sobre o tema.</p>

Quadro 2 – Eixos práticos, planejamento e avaliação.

2.3.1 Atividade de formação contínua da Aprender Editora: um modo de fazer gestão

A intenção do trabalho com gestão nas formações da Editora está voltada para a abordagem de gestão escolar por meio de uma tradição vygotskyana (1934), que de acordo com Liberali (2012:89), implica que a produção coletiva de significados e motivos compartilhados seja entendida como aspecto essencial para o desenvolvimento de uma

possibilidade criativo-colaborativa para transformar a escola. Daí o principal foco na análise residir na questão de “como ocorrem as atividades da rede de formação”?

Mintzberg (2010) em sua obra *Desvendando o dia a dia da gestão* afirmou que há mais de meio século Drucker (1954) colocou a gestão em evidência. O autor levantou a questão de que a gestão é importante para qualquer pessoa que seja afetada por sua prática, o que no mundo das organizações, abrange todo mundo. Nesse contexto delineado pela prática exercida por um indivíduo e/ou grupo, é necessário compreender essa prática para que possa ser melhor realizada. Nesse livro, o autor relata uma pesquisa que realizou com 29 gerentes, observando, entrevistando, revisando as agendas e buscando interpretar o que estava acontecendo. Dentre várias conclusões feitas por Mintzberg, está a afirmação de que não existe uma única, a melhor maneira de gerenciar, pois tudo depende da situação. Fazendo um paralelo com a prática realizada pelo coordenador pedagógico na escola, uma das primeiras atividades a ser delineada é o conhecimento do contexto em que ele está atuando.

Posteriormente, caberá uma reflexão crítica do que, como, para quê e por que irá realizar o seu papel social de gestor. Questionamentos como: quem são as pessoas que estão inseridas nesse contexto? Quais as necessidades dos sujeitos, da comunidade? Aonde se quer chegar? Qual o motivo que moverá as atividades que serão realizadas? Quem realizará essas atividades? Como realizará essas atividades? Quais os instrumentos que serão utilizados nessas atividades? O conhecimento das respostas a esses e a outros questionamentos colaborarão para a práxis desse profissional. Conhecendo o contexto em que irá atuar, o coordenador pedagógico juntamente com outros sujeitos, definirá para cada atividade da sua gestão qual a principal necessidade dessa realidade, o que almejam construir juntos e de que forma irão realizar as atividades. Cada atividade que o coordenador pedagógico realiza na escola é constituída por uma ou várias ações. Há necessidade que essas ações sejam intencionais e embasadas teoricamente para que não seja realizada a prática pela prática, sem consciência do conhecimento científico que sustenta tais ações, tendo em vista que esse conhecimento é importante para gerar transformações.

Abordando a questão da gestão, Libâneo (2004) ratifica que a intencionalidade projeta-se nos objetivos que dão rumo à direção na ação. Consonante à visão de uma gestão participativa, Luck (2005:17) afirma que “o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade

coletiva”. A autora também coloca a necessidade de se conhecer o contexto para além do aparente e superficial. Conhecimentos da cultura, do clima da organização, colaboração coletiva para o clima e a cultura de uma organização são ações para construir uma gestão democrática para que a cultura possa ser transformada.

Engestrom (2011) discute pesquisas embasadas nos conceitos de intervenções lineares e propõe intervenções formativas. O autor afirma que, nas pesquisas de intervenção lineares os conteúdos e os objetivos da intervenção são conhecidos anteriormente pelos pesquisadores e as intervenções em si são separadas das atividades dos participantes. Os participantes geralmente, professores e alunos tem o papel de executar as tarefas. As dificuldades de execução são interpretadas como deficiência na concepção e que, portanto, devem ser corrigidas a partir do refinamento do design da pesquisa. Nessa concepção, os objetivos e o papel de cada participante já foram definidos antecipadamente, cabendo ao pesquisador o papel de pensar o projeto e monopolizar todas as intervenções, aos professores cabe o papel de implementar o projeto e contribuir para as futuras modificações mais refinadas, e aos alunos resta o papel de aprender melhor, mostrando o resultado de todo o processo. Parte do pressuposto de uma visão linear, sem mudanças de papéis onde todas as variáveis daquela determinada situação já são conhecidas e dominadas pelo pesquisador. Essa concepção está voltada para um conceito de gestão que tem uma visão fragmentada do trabalho, que volta o seu olhar apenas para onde se quer chegar e não para o que se tem, por que se tem. Não considera a história, a razão, as contradições, o movimento, as relações, as resistências dos participantes.

Já nas intervenções formativas, o objeto e as intervenções não estão previamente definidos. Os participantes enfrentam um objeto problemático e contraditório que faz parte de sua atividade, que vai ser analisado e expandido (transformado) através da construção de um novo conceito. Todo o conteúdo não é conhecido antes pelo pesquisador. O conteúdo do que está sendo trabalhado, assim como as intervenções a serem realizadas, estão sujeitas a negociação entre os participantes. Nessa relação, nessa contradição, há o surgimento de novos conceitos. Os participantes ganham “agência” e assumem o controle do processo. Saem do papel estático de meros aprendizes do que já está determinado e posto.

A concepção de formação de professores do Projeto Lendo Você Fica Sabendo por meio do processo de transformação de sua práxis, vem buscando trabalhar uma gestão que valoriza as necessidades, que busca organizar o trabalho de acordo com a vida real, com as

suas contradições, inovações e mudanças que se fazem presentes. A maior busca, portanto, centra-se nas ações que sejam colaborativas - criativas (formação de novos conceitos) e transformação de pessoas e projetos.

Com o foco na transformação, o PLVFS almeja trabalhar o conceito da gestão que em ancorado na TASHC. Esse conceito de gestão segundo Liberali (2012) está focado na relação com a Cadeia Criativa e a argumentação. Assim a prioridade como afirmar a autora, recai sobre a questão de compreender a produção do conhecimento em uma perspectiva criativa onde os sujeitos argumentem os seus sentidos por meio da linguagem, que esses sentidos sejam debatidos, ampliados, transformados na atividade que está se realizando no momento para que um novo significado seja compartilhado e ocorra uma produção criativa.

2.4 A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o Conceito de Cadeia Criativa

A maior descoberta psicológica atribuída a Vygotsky foi a de que a aprendizagem conduz o desenvolvimento na *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*. Segundo Holzman e Newman (2002: 72), A ZDP é um instrumento – e – resultado do próprio método psicológico de Vygotsky. Não me deterei a discorrer e aprofundar o conceito de método para Vygotsky neste trabalho, pois, apesar da importância deste conceito, ele não é central para esta discussão. Magalhães e Fidalgo (2007) levantam a discussão do papel central da colaboração no processo de produção compartilhada de novos sentidos quanto a teorias, e ações para a criação de espaços colaborativos de reflexão crítica, compreendidos como práxis. Magalhães (2009:55), baseada em Holzman e Newman (2002), denomina essa práxis como *atividade-prático-crítica* que ocorrem na ZDP. Liberali, Magalhães, Lessa e Fidalgo (2006), afirmam que a essência da construção colaborativa está na ação conjunta para o agir com o foco na compreensão de que a busca por uma perspectiva transformadora da sociedade não pode se realizar no isolamento, mas na solidariedade dos agentes envolvidos. De acordo com essas autoras, a colaboração necessariamente envolve trabalho e aprendizado coletivo através de interações face-a-face.

Mas o que vem a ser ZDP? Segundo Magalhães, a ZPD é o conceito vygotskyano mais discutido em pesquisas voltadas para contextos escolares. Ainda segundo a autora, este

conceito foi pensado para dar conta da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, conceitos estes já discutidos nesta pesquisa. Vygotsky quando discutiu esse conceito, objetivou, sobretudo, enfatizar a não separação entre teoria (conhecimento) e prática (ação). Na teoria sócio-histórico-cultural, é pressuposto que, o indivíduo constrói conhecimentos em relações inter e intrapessoais. Essas relações constituem esse indivíduo e ao outro, em um espaço, em uma zona de conflitos denominada *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Neste espaço de conflitos, significados novos e antigos entram em tensão por meio da reflexão crítica, onde a linguagem assume o papel de possibilitadora da constituição de contextos colaborativos-críticos que propiciem a aprendizagem e desenvolvimento de todos os participantes da interação.

Voltando a enfatizar a formação como uma Atividade, no contexto sócio-histórico-cultural da “vida que se vive”, na ZDP, colaboração e contradição segundo Magalhães (2009) organizam a práxis pedagógica, estando esta práxis voltada intencionalmente para o objeto coletivo da Atividade. Nos diversos conflitos afetivos e cognitivos que surgem nos encontros de formação, a linguagem medeia negociações, externalizações e internalizações de conceitos que foram culturalmente acumulados. Liberali (2006) aponta que para o alcance dos objetos os sujeitos apresentam argumentos para defender e sustentar suas teses, como também contra-argumentos para discordar da visão de outros. Este movimento é delineado pela busca de chegar a um acordo, uma possibilidade onde os diversos discursos, as diferentes vozes compartilhem um significado comum. Ancorada nesta premissa, a análise dos momentos de interação verbal descritos nesta pesquisa focou além dos aspectos enunciativos, discursivos, os aspectos linguísticos presentes nesses momentos.

2.4.1 Atividades de formação contínua: possibilidade de desenvolvimento de uma cadeia criativa

Em encontros de formação contínua muitos sentidos são levantados, debatidos, argumentados e um desafio se faz constante em todo esse processo: a busca que novos significados sejam compartilhados, a produção criativa de conhecimentos. Portanto,

compreende-se a formação como uma atividade de gestão do contexto escolar, fundamentada em Liberali (2009), como possibilidade de uma Cadeia Criativa. .

Liberali (2006) criou o conceito de Cadeia Criativa, central na presente pesquisa, que foca a observação de atividades em rede que estão intencionalmente interligadas. Cadeia Criativa implica parceiros em uma atividade, produzindo significados compartilhados (Vygotsky, 1934) que se tornam parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos em contextos diferentes daquela primeira atividade. O conceito de Cadeia Criativa é central nesta dissertação, pois, as diferentes atividades realizadas no PLVFS (GP, FGC, FGF, FGP) estão intencionalmente interligadas. Há um elo, uma história que as une. A intencionalidade maior reside na produção criativa de conhecimento, de novos significados, mantendo marcas dos significados que foram compartilhados na primeira atividade desenvolvida. Possibilitar a produção crítico-colaborativa dos sujeitos do PLVFS é o maior desafio continuamente enfrentado pelos participantes tendo em vista que, cada momento de interação é único e demarcado por necessidades e vozes diferentes.

É imprescindível ressaltar que Liberali esclarece que o conceito de Cadeia Criativa não tem nenhuma relação à ideia de aprisionamento, mas sim está relacionado à ideia de união, relação, conexão, enfatizando mais especificamente a perspectiva de historicidade do elo intencional entre as diferentes atividades de uma rede. Assim é primordial a consciência de que as atividades estão voltadas para um objeto, uma necessidade de um grupo, onde os participantes assumem diferentes papéis para que essa necessidade seja alcançada. Para que esse processo possa ocorrer, os sujeitos precisam estar em constantes relações de colaboração. Para ratificar a importância da linguagem nesta pesquisa, encerro por ora, essa discussão, levantando o importante papel da linguagem como mediadora na produção de significados na formação de educadores.

2.5 Leitura e escrita e o entrelaçamento dos conceitos de alfabetização, letramento e multiletramento

O tema alfabetização, leitura e escrita vem se constituindo a alguns anos objeto de estudo de pesquisadores e de profissionais que atuam nessa área, na tentativa de compreender

as concepções e o caminhar desses processos. Ultrapassando a visão de mera aquisição das habilidades de leitura e escrita busca-se a compreensão e transformação de processos que considere e priorize o contexto sócio-histórico-cultural no qual o aluno está inserido, necessidades específicas, aspectos afetivos e cognitivos que formam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Segundo Rizzo (2000), nos reportando à Antiguidade, mais precisamente à Grécia, e posteriormente Roma, saber escrever era condição de status, principalmente porque as pessoas de classe alta detinham esse poder. Eram consideradas alfabetizadas as pessoas que tinham o domínio do alfabeto. O processo de alfabetização iniciava com o ensino da grafia e dos nomes de cada letra. Posteriormente, eram trabalhadas letras ligadas às figuras que iniciavam com cada uma dessas letras e os sons produzidos pelas mesmas. Esse ensino evoluía até a junção de duas ou mais sílabas, com ou sem sentido, até a formação de palavras partindo dessas sílabas e, em seguida, com a formação de frases. Qualquer pessoa que tivesse o domínio desse processo poderia alfabetizar. Nessa época, a tarefa de alfabetizar foi atribuída aos chamados “pedagogos” (escravos vencidos). Inserir nota de rodapé.

No final do século XIX, início do século XX, há uma significativa transformação no cenário educacional com a sistematização do ensino obrigatório, independente da condução familiar, o ensino passa a ser um direito e, portanto, passível a legitimidade entorno dessa prática. A educação das crianças que anteriormente era feita em casa, passou a acontecer na instituição escolar. Fazendo uma reflexão crítica sobre esse ensino, por exemplo, se a aprendizagem acontecia a contento, precisamos antes de tudo analisar as condições socioeconômicas de quem frequentava a escola, o modo que acontecia o processo. Os alunos que frequentavam as escolas eram de classe alta, as aulas aconteciam no turno da manhã e as salas eram formadas por poucos alunos. Antes da década de 80, poderia ser considerado alfabetizado o aluno que dominasse o sistema alfabético e as regras ortográficas. Para compreender tal consideração, precisamos conhecer e analisar o contexto sócio-histórico-cultural em que ela foi concebida. Quais as necessidades e anseios da sociedade em cada época? Quais os papéis sociais assumidos pelos indivíduos no cenário educacional, etc. Precisamos também nos questionar quais os anseios da sociedade daquela época. Será que ter apenas o domínio do sistema alfabético já respondia aos anseios sociais, culturais e econômicos daquela época? Todas essas e tantas outras questões são essenciais para compreendermos criticamente o momento que estamos vivenciando na educação,

especialmente relacionado aos processos de alfabetização, leitura e escrita. Quais os anseios da sociedade de hoje e suas necessidades no que se refere ao uso de práticas sociais de leitura e escrita? Temos disponíveis hoje os mesmos instrumentos de leitura que em outras épocas? Lemos da mesma maneira? Posicionamo-nos fazendo uso da escrita da mesma forma em diferentes situações?

Para enfatizar a importância do papel da alfabetização na sociedade, Gumperz (2002) afirma que a alfabetização exerce um papel primordial na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, grupos sociais, até mesmo da sociedade como um todo. Segundo Emília Ferreiro (2002), todos os problemas da alfabetização começaram quando se decidiu que escrever não era uma profissão, mas uma obrigação, e que ler não era marca de sabedoria, mas de cidadania. No entanto, fazendo uma análise do ensino sistemático realizado na antiguidade e do ensino sistemático realizado na Idade Contemporânea no século XIX, as mudanças ocorridas tornam-se pequenas ao considerarmos que ler e escrever são construções sociais e, portanto, ganham novos sentidos e significados a cada momento histórico.

No contexto lineado por pesquisas e estudos sobre a alfabetização e, apesar de, como citou Ferreiro (2002), das promissoras declarações de compromisso nacional e internacional, a humanidade ingressa no século XXI com um bilhão de analfabetos no mundo, enquanto que em 1980, esse número era de 800 milhões. Mesmo com todas as pesquisas e trabalhos desenvolvidos voltados para a alfabetização, na prática, o número de analfabetos ainda continuava exorbitante.

Rojo (2009) compreende a alfabetização como a ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever (conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura). A autora analisa a alfabetização, como uma prática de letramento escolar. Ela traz para a discussão não apenas os conceitos de alfabetização e letramento, mas de alfabetismo. Este, para ela, é um conceito complexo, sócio-historicamente determinado, pois, relaciona-se tanto às capacidades de leitura como às de escrita, sendo estas múltiplas e variadas. O conceito de leitura vai além do conhecimento do alfabeto e do processo de decodificação (relação letras/grafema e sons/fonemas). Para realizar esse processo, é necessário compreender o que está lendo, ativar o conhecimento de mundo para então relacioná-lo com o que está sendo abordado pelo texto, a relação com outros textos/discursos, a realização de estratégias de leitura como prever, hipotetizar, inferir, comparar, generalizar, interpretar, dialogar com o texto, contrapor, situar

no contexto etc. Enfim, esse conceito se transforma refletindo as transformações sociais o seu contexto de produção e atuação.

Para Rojo (2009:98), é importante persistir na ideia de distinção entre os termos alfabetismo (utilizado por ela) e letramento. A mesma afirma que o termo alfabetismo tem um foco individual norteado pelas capacidades e competências cognitivas e linguísticas que são trabalhadas pela escola e valorizadas pelos processos de leitura e escrita em uma perspectiva psicológica. Já o termo letramento, para a pesquisadora, busca relacionar os usos de práticas sociais de linguagem, que envolvem a escrita de alguma maneira, sendo ou não valorizados, sendo locais ou globais, em contextos amplos e diferenciados em uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. Rojo também afirma (2009: 122) que os pesquisadores de aquisição de linguagem oral tendem hoje a reconhecer que o processo de letramento encontra-se em estreita relação com a construção social do discurso oral.

Para Magda Soares (2003), o termo e o processo de letramento são distintos do processo de alfabetização. A autora afirma que o termo letramento surgiu da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas do que as práticas de ler e escrever como resultado da aprendizagem do sistema de escrita. Já para Emília Ferreiro (2003), o que há é a necessidade de ressignificar o que é alfabetização, pois afirma que quando a escrita é vista apenas como um código, um sistema de marcas com correspondências grafofônicas e nada mais, ela está sendo mal caracterizada. Para a autora, o conceito de alfabetização não é fixo, mas sim uma construção histórica, que muda conforme as alterações e as exigências sociais. Ferreiro acredita que apesar da necessidade de ressignificação do conceito de alfabetização, ampliando este conceito para além das questões ligadas ao código escrito e as questões fonológicas, apenas substituindo o conceito alfabetização pelo conceito letramento, essa ressignificação não ocorrerá. Portanto, segundo Ferreiro, a questão não é resolvida afirmando que se tem que alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, mas sim tratando esse processo como histórico, social e que tem necessidades originadas do contexto em que está se vivendo.

Segundo Smolka (2012:11), no decorrer desses anos as indagações e questões de pesquisa sobre alfabetização vem se transformando, o que fez com que a produção gerasse contornos diferenciados. Para a autora, o foco das discussões se transformou de uma preocupação mais específica dos métodos de ensino, da forma como os alunos aprendiam para as práticas de letramento, para a história da alfabetização, da leitura e da escrita. A mesma

analisa que essa transformação ocorreu por conta da necessidade de buscar compreensão das especificidades dessas práticas no centro das mudanças historicamente produzidas em relação com as novas tecnologias e da importância de conhecer, analisar as implicações e novas condições que estas tecnologias impõem aos sujeitos das práticas em uso e em transformação.

Para Smolka (2012: 12), o conceito de letramento está relacionado a um conjunto amplamente diversificado de práticas sociais envolvendo os mais variados usos da forma escrita de linguagem na atualidade. Inclui também, segundo a autora, outros sistemas de signos gráficos. Já a alfabetização, para a autora, pode ser considerada como uma prática típica de letramento escolar onde a escola é considerada a principal agência alfabetizadora. Smolka, assim como Soares, aponta a dissociação e interdependência dos conceitos de alfabetização e letramento. A autora assume um ponto de vista mais crítico levantando a questão de que mesmo após o conceito de alfabetização ter sido ampliado, considerado como um processo contínuo que ocorre ao longo da vida, este voltou a restringir-se, se configurando como uma prática tipicamente escolar voltada para o ensino e domínio do alfabeto e seu funcionamento (relação entre sons e letras, formação de sílabas, formação de palavras etc.). Ainda para Smolka, é necessário parar para refletir quais são verdadeiramente as condições atuais de leitura e escrita no contexto das sociedades letradas. Quem efetivamente domina a escrita, que é um objeto cultural? Quem lê? Quem escreve? Para que escreve? Por que escreve?

Nesta pesquisa, os conceitos de letramento e alfabetização são considerados diferentes, porém indissociáveis e interdependentes. A abordagem de tais conceitos intenciona a formação juntamente com outros, do aporte teórico para a reflexão crítica da questão norteadora “como ocorrem as atividades da rede de formação”?

Para além da conceituação e das discussões sobre o termo letramento, é imprescindível, também, levantar e discutir questões voltadas para o termo multiletramento. Segundo Rojo (2012: 12-15-16), o Grupo de Nova Londres (GNL) em 1996, foi quem primeiro apontou para a necessidade de uma pedagogia de multiletramento em um manifesto denominado de *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais). Dentre outras questões o GNL enfatizou a necessidade de a escola tomar como função, trabalhar com os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea e alertou para o fato de que os alunos já contavam há quinze anos com diferentes e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação, que

demandavam novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico. A autora explica que para que os dois termos “multi”, a multiculturalidade, característica das sociedades globalizadas, e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e busca informação, o GNL criou o termo multiletramento.

A discussão sobre multiletramento é essencial na medida em que a reflexão crítica desse conceito, nos possibilita repensar o que estamos trabalhando com os alunos-professores, como estamos trabalhando, qual a relevância para a “vida que se vive” do que e como o processo de ensino-aprendizagem está sendo orientado. Não podemos mais negar as diferentes produções culturais existentes em nossa sociedade. Essas produções circulam em diversas esferas sociais de diferentes formas. Não existe cultura superior, ou cultura inferior, mas sim uma gama de culturas diferentes que tem um contexto, uma história, uma razão de ser, uma intencionalidade etc. Trazendo a discussão de multiletramento para os textos/discursos, objetivando relacionar ao foco desta pesquisa, há diferentes formas de linguagens. A linguagem não pode ser trabalhada na escola, como um processo estático, monológico, onde os papéis sociais dos sujeitos dessa relação são estáticos e imutáveis, assim também como os textos escritos.

Para Vygotsky (1998), as palavras, ou seja, a linguagem desempenha um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo.

Voltando para a questão dos textos escritos, hoje lidamos com um vasto repertório de textos, onde estão presentes várias linguagens comunicadas de diferentes formas, que remetem a outros textos. Essa realidade faz com que seja cada vez mais real a necessidade de que tenhamos multi capacidades de práticas, compreensão, interpretação e produção desses textos. Todas essas questões influenciam diretamente a produção de novos significados que precisam ser construídos no processo de formação contínua.

2.5.1 Concepções de leitura, escrita e oralidade

O conceito de leitura que embasa a presente dissertação está pautado em uma visão discursiva e dialógica da leitura. De acordo com essa concepção torna-se imprescindível analisar o contexto, a interação e a interlocução da atividade em si. Os sujeitos são vistos como protagonistas de uma situação, que dialogicamente transformam e são transformados. O conceito de texto por sua vez é consonante à visão bakhtiniana que está relacionada ao enunciado concreto que abriga o texto, a autoria individual ou coletiva, a destinatários próximos, reais ou imaginados, a esferas de produção, circulação, recepção e interação. Para esse autor, os conceitos não tem significado isoladamente. Todos os termos científicos, filosóficos, linguísticos, enunciativos, discursivos, só possuem significado na articulação com os demais. Após situar os leitores no conceito de leitura, em que se respalda a presente pesquisa, farei um resgate de diferentes concepções de leitura.

Koch e Elias (2009) afirmam que o que está no centro das discussões sobre a questão da leitura são questionamentos do tipo: O que é ler? Para que ler? Como ler? Para responder essas questões, as autoras afirmam que podem existir diferentes respostas, mas estas irão revelar uma concepção de leitura decorrente das concepções de sujeito, língua, texto e sentido que se assumam. As autoras afirmam que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto, na sua forma de organização. No entanto, também requer a mobilização de um variado conjunto de saberes que são próprios do evento comunicativo. Fazendo uma relação com a Teoria sócio-histórico-cultural que fundamenta a dissertação, torna-se necessário enfatizar que o sujeito só pode participar efetivamente de um processo de transformação, se tiver consciência da realidade social, histórica e cultural e de sua possibilidade de transformar essa realidade.

Responder questionamentos como: o que é ler? Como ler? Para que ler? Requer antes de tudo diferentes modos de agir de acordo com a visão de leitura relacionada à concepção de sujeito, língua, de texto e sentido que se adote. Segundo com Koch e Elias (2009) há pelo menos três visões com focos diferenciados de nas concepções de leitor, texto, língua e sentido. O quadro abaixo se refere à essas diferentes visões:

<p>FOCO NO AUTOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Concepção de língua como representação do pensamento •Texto considerado como um produto lógico do pensamento, uma representação mental do autor. •Papel do sujeito: Passivo. Extrair as ideias do autor. Sujeito psicológico, individual.
<p>FOCO NO TEXTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Concepção de língua como código, como mero instrumento de comunicação. •Texto considerado como simples produto da codificação de um emissor. •Papel do sujeito: pré-determinado pelo sistema. Decodificar o que está escrito no texto.
<p>FOCO NA INTERAÇÃO – TEXTO- LEITOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Concepção dialógica da língua. •Texto: interage dialogicamente com os sujeitos. •Papel dos sujeitos: atores/construtores sociais. Dialogicamente se constroem e são construídos no texto.

Quadro 3- Quadro de concepções sobre língua, sujeito e texto baseado em Koch e Elias 2009.

Retornando às discussões sobre concepções de leitura, Kato (1985/1999) a partir da concepção de leitura como um processo de decodificação, embasada em pesquisas da área das ciências da cognição e da inteligência artificial, faz referência a duas posições teóricas contrárias relacionadas aos dois tipos básicos de processamento de informação. A primeira consiste na hipótese ascendente ou *topdown*, que vê no leitor a fonte única do sentido. O texto funcionaria para confirmar as hipóteses formuladas pelo leitor. A segunda se refere à hipótese descendente ou *bottom-up*, que diferentemente da primeira, considera o texto e as informações presentes nele como ponto de partida para a compreensão.

Esta visão está baseada em uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, pois o sentido está atrelado às palavras e às frases do texto. Ao leitor caberia apenas a tarefa de

decodificar, de reconhecer a princípio linguisticamente o que está posto pelo texto, para, em seguida, descobrir o significado do que é desconhecido. Estas discussões se referem aos chamados métodos analíticos e métodos sintéticos. Não irei aprofundar nos debates e discussões sobre a querela desses métodos, por serem nessa pesquisa, centrais os conceitos de leitura e escrita abordados como atividades, dotados de intencionalidades que buscam objetos coletivos e são mediadas por diferentes instrumentos no processo de formação contínua dos educadores e não como métodos estáticos a serem seguidos para que os alunos aprendam a ler e a escrever. Acredito que a partir do objetivo anteriormente exposto, é pertinente esclarecer que os métodos analíticos partem do todo (texto, frase, palavra, sílabas, letras) para ir para as partes estando o significado como uma preocupação presente desde o início do processo. Já os métodos sintéticos seguem uma marcha ascendente que inicia da parte e segue para o todo (som, letra, sílaba, palavra, frase, texto). De acordo com esse método, a relação grafema-fonema é central ficando o significado posterior à aquisição do processo de decodificação. Em ambos os métodos, a preocupação central acaba sendo a apropriação do código alfabético percorrendo apenas caminhos distintos.

Coracini (2010) analisa criticamente a posição de Kato (1985/1999) com relação a concepção de leitura assumida por Kato. Coracini afirma que Kato se posiciona a favor de uma terceira posição acerca da concepção de leitura. Segundo Coracini, a posição defendida por Kato não está de acordo nem com a concepção ascendente ou descendente de leitura, mas sim assume uma concepção considerada intermediária. Na chamada concepção interacionista, segundo Kato, a leitura se processa na interação texto-leitor ou, em outra visão mais contemporânea, na interação autor-leitor-texto. O leitor na posição interacionista, possui esquemas mentais que são socialmente adquiridos. No ato de ler, esses esquemas seriam acionados a partir dos conhecimentos prévios do leitor e assim este os confrontaria com o que está posto no texto, construindo assim o sentido. No entanto, Coracini mediante uma análise crítica dessa visão, afirma que o texto, assim como nos modelos sintéticos ou ascendentes, continua tendo um papel central na medida que, “autoriza” a partir do que está exposto ou nas entrelinhas, os conhecimentos prévios, as inferências que serão realizadas.

Vale ressaltar que nesta dissertação o conceito de leitura é visto como um processo discursivo, sendo considerado como uma situação de se colocar em relação a um discurso/texto, estando este sempre relacionado a outros discursos. Este evento pode possibilitar diferentes argumentações e produção de novos discursos. Os sujeitos produtores

de sentido, de acordo com essa perspectiva, são o autor e o leitor, que se constituem e aos demais, também nessa relação. Cada um deles está situado em um contexto social, tem uma história de vida, intencionalidades próprias e capacidade de estabelecer transformações.

A leitura e a escrita são processos distintos que por sua vez estão intrinsecamente relacionados. Para Jolibert e Sraiki (2008: 54), ler e escrever são atividades de resolução de problemas, de tratamento através da inteligência, de um conjunto complexo de informações que devem ser recolhidas pelo leitor ou emitidas pelo produtor. Para essas autoras, a construção do sentido está relacionada à tarefa de unir e relacionar pelo leitor ou escritor, as informações, os índices que irá perceber (contexto, gênero, léxico, atributos gramaticais significativos, palavras, letras etc.). Só posteriormente, o leitor ou escritor irá elaborar um conjunto que tenha significado e coerência para a atividade que irá desenvolver. Essas concepções estão ancoradas por uma visão cognitivista da aprendizagem. Nelas, o leitor, produtor, tem um papel ativo e central. O sentido será construído por eles a partir dos indícios que conseguir identificar e relacionar. O contexto, as relações sociais são levadas em considerações, no entanto, a centralidade reside no papel do indivíduo, na forma como ele aprende, suas necessidades, seus desejos e como se relacionará com essas questões. As autoras afirmam que:

Todo ato de leitura ou de produção de escritos é singular. O sentido do texto lido ou produzido resulta da relação única entre uma pessoa única, o leitor ou o produtor e um texto único. Jolibert e Sraiki (2003:54).

Na presente pesquisa, o conceito de escrita que embasa as discussões está pautado em um processo sócio-histórico-cultural uma atividade que tenha sentido para o aluno onde o contexto, as práticas vivenciadas, o modo como agem, as suas relações com outros indivíduos e instrumentos, a presença sempre de interlocutores, a maneira como se organizam os diferentes textos, ou seja, as condições de letramento destes compõem todo esse processo. O processo de escrita é vivido através de uma diversidade de situações que ultrapassam a relação individual entre o escritor e o texto que irá ser escrito. Essa relação é mediada por vários instrumentos, não podendo esta acontecer de forma direta.

No contexto dessa dissertação, o processo de formação contínua se constitui como uma atividade contextual, significativa, sendo a leitura e a escrita discutidas como objetos de estudo e também instrumentos mediadores na construção de sentidos e compartilhamento de

significados. Smolka (2012) realiza um histórico sobre concepções e pesquisas acerca da escrita. Neste, a autora afirma que em 1980 iniciou a divulgação no Brasil do trabalho de Emília Ferreiro sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares argentinas e mexicanas embasada em teorias psicolinguísticas e na perspectiva da epistemologia genética piagetiana. Ferreiro, em sua pesquisa, trouxe à tona aspectos na relação das crianças com a linguagem escrita até então não estudados. Concomitante a essa pesquisa, Smolka cita outras que estavam sendo realizadas como Mary Clay (1972-75) na Austrália, Foucambert (1978) e Lentin (1979) na França, Scribner e Cole (1981) na Libéria, entre outras. Um ponto convergente dessas pesquisas residia no fato de grande parte envolver crianças pequenas focando a interpretação das escritas. Smolka suscita questionamentos de reflexão crítica do porque da pesquisa de Ferreiro ter tido uma repercussão tão forte e tão central no Brasil. A mesma indaga a causa das outras pesquisas não terem ganhado essa repercussão. Seria pelo enfoque teórico construtivista piagetiano ter ganhado uma dimensão pedagógica e adentrado às escolas? Pela validade científica? Pelo trabalho pioneiro de investigação do processo de aquisição inicial da escrita em crianças latino-americanas? Questiona Smolka.

Trazendo essa discussão para o contexto da dissertação, levanto a reflexão da minha história de treze anos como formadora de professores com foco nos processos de leitura e escrita. Apesar da publicação da obra *A Psicogênese da língua escrita*, que trata da pesquisa sobre a natureza do processo de aquisição da língua escrita pela criança, ter ocorrido no ano de 1979, chegando ao Brasil em 1980, a pesquisa de Ferreiro e Teberosky ainda continua dominando as referências e a forma de trabalhar a escrita, não apenas na maioria das escolas como nos cursos de formação de educadores. Há contribuições decorrentes da referida pesquisa que colaboram, substancialmente, para transformações necessárias como: ampliar as discussões do processo de alfabetização para além dos métodos de ensino, dando uma maior centralidade para a aprendizagem (de que forma a criança aprende) em detrimento da preocupação de que forma se ensina. Nessa perspectiva, a criança passou a ser vista como um ser que pensa e que não apenas realiza o que e como seguindo as orientações do professor.

A maior contribuição para a escrita, a meu ver, residiu na concepção de que antes de grafar no papel, a criança pensa, elabora as suas ideias internamente. No entanto, é pertinente analisar criticamente não apenas a concepção de aprendizagem e desenvolvimento que sustenta teoricamente a referida pesquisa, mas como na prática esses processos ocorrem. Para

Weiz (2009) , a psicogênese da língua escrita contribuiu para romper com a visão da teoria piagetiana apenas como uma teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento, na medida em que mostrou a possibilidade de explicar o processo de aprendizagem da escrita. Não podemos deixar de enfatizar que apesar da contribuição para o olhar da criança como elaboradora do seu próprio pensamento nessa concepção, a centralidade reside no processo individual de desenvolvimento e aprendizagem desta. Assim, o conceito piagetiano de sujeito é o de ser ativo, que procura compreender o mundo que o rodeia e responder aos problemas provocados. Segundo Ferreiro (1999: 29) é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo, que organiza seu mundo. Apesar de não negar a existência de diferentes contextos e condições de práticas de leitura e escrita entre as crianças, define estágios de desenvolvimento da escrita, os quais todas as crianças passam. A criança não reflete sobre o que é a escrita, mas sim no que tem escrito, em como se escreve determinada coisa. Essas crenças estão presentes nas inquietações e anseios dos educadores sujeitos do processo de formação e se repetem no decorrer dos anos. Questões como:

- Como faço uma criança avançar do nível pré-silábico para o nível silábico?
- Como ensino a juntar as sílabas para escrever uma palavra?
- Como faço para que perceba o espaçamento que há entre as palavras em uma frase, texto?
- Como ensinar uma criança que está fora de faixa a aprender a ler e a escrever?
- Que novas e interessantes atividades de leitura e escrita posso realizar em sala de aula para que os alunos aprendam a ler e a escrever?
- Como corrigir a escrita de um aluno? Etc.

Essas e outras questões são reveladas nos encontros de formação. Os sentidos levantados pelos sujeitos da formação estão relacionados com o modo como lidam com a leitura e a escrita na própria vida real, com as concepções e os conceitos que têm construídos sobre esses processos. Portanto, cada posicionamento, cada atividade planejada tem uma concepção de aprendizagem que a sustenta. Quando trabalhamos esses conceitos de forma descontextualizada, como se fossem processos separados da vida real, desvinculamos a prática da teoria e a teoria da prática. Outro discurso que comumente se revela nos encontros e carrega em si várias vozes e representatividade é o de que “na teoria isso dá certo, mas já na prática, a realidade é bem diferente”. Esse discurso é carregado de sentidos e significados sobre o alicerce de suas práticas pedagógicas.

A linguagem assume um papel central na proposta de formação contínua, bem como no material da Coleção Lendo Você Fica Sabendo. É vista como uma prática social que constitui o sujeito, e pode atuar como propiciadora da constituição de educadores críticos e reflexivos. Intencionamos que leitores apropriem-se do contexto de leitura, que compreendam o que estão lendo, que façam relação com outros textos, outros contextos, outros discursos, apreciem os textos e se posicionem perante eles entre outros. Mesmo estando discutindo sobre escrita acredito ser necessário fazer um entrelaçamento com a leitura, com a linguagem em si, pois um discurso também frequente entre os professores em processo de formação é de que primeiro o aluno aprender a escrever, para depois aprender a ler. Compreendo esse discurso como a necessidade de trabalhar práticas efetivamente sociais de leitura e escrita, para que os sentidos construídos por alguns professores de que estes são processos estáticos e que serão “ensinados” por meio de um “passo a passo” seja ressignificado, pois para escrever o aluno realizou uma leitura através do seu pensamento e só posteriormente a esse processo, ele fará o registro no papel, não como uma técnica, mas como um modo de expressar o seu pensamento. Como escritores, almejamos também que, os sujeitos considerem o contexto de produção do seu texto, por que ele está escrevendo, para quem, o que ele irá dizer, como irá dizer, qual o gênero predominantemente, quais palavras irá utilizar, qual a extensão do texto, como irá organizar as ideias etc.

A partir de uma concepção da escrita como processo sociointeracional, Marcuschi (2010) analisa as relações entre a oralidade e a escrita, afirmando que a oralidade e a escrita são processos diferentes. No entanto, o autor enfatiza que as semelhanças entre ambos são maiores do que as diferenças, tanto com relação aos aspectos linguísticos que estão envolvidos nos processos, quanto nos aspectos sociocomunicativo. Marcuschi (2010: 47) afirma que: “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”. Para esse autor, a escrita é sempre construída interativamente dentro de uma sociedade. Os sentidos e as formas de organizar linguisticamente um texto acontecem no uso da língua como uma atividade situada, em contextos de uso.

Enfatizando também o contexto e o uso das práticas, Pontecorvo (2003: 124) afirma que o modo como um texto é produzido e interpretado constitui essencialmente uma função social. As características de um texto para essa autora são determinadas no uso e pelo uso. Ou seja, o contexto, a intencionalidade é essencial para o que vai ser dito, para quem, de que

forma etc. Esses elementos não estão determinados a priori, eles se constituem pelo e nos contextos de uso. Ou seja, a escrita não é um processo de mera transcrição da fala.

Faraco (2012:97 98) situa a discussão sobre a escrita enquanto prática significativa envolvendo várias outras ações que estão inter-relacionadas, como determinar os interlocutores, adequar-se ao gênero, planejar o texto, organizar as partes, selecionar a variedade linguística, dialogar com outros discursos que circulam socialmente. O autor enfatiza além dessas questões, outras de significativa relevância para o evento comunicativo, como transitar pelos variados e imensos recursos expressivos descobertos, criados e acumulados ao longo do fazer histórico relacionado à linguagem. A partir destes são feitas escolhas de acordo com a intencionalidade dos interlocutores, do modo de dizer, do seu estilo etc.

CAPÍTULO 3

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar as escolhas metodológicas que embasam esta pesquisa, o contexto, o contexto de produção, a coleta de dados, os procedimentos para produção, a análise crítica e interpretação dos dados, bem como as questões que dão credibilidade a esta pesquisa.

3.1 As escolhas metodológicas

Nesta seção, realiza-se uma breve discussão sobre a Linguagem e a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), entrelaçando esses conceitos aos objetivos desta pesquisa.

Nesse contexto, Bakhtin introduz importante dimensão denominada “relações dialógicas entre os enunciados”, cuja existência é atribuída à metalinguística ou, mais precisamente, à índole metalinguística do enunciado (da produção do discurso). Ratificando a concepção das relações dialógicas, Faraco (2009:120) assinala como mais importante lembrar não serem os eventos em si que interessam, mas aquilo que neles acontece, as relações dialógicas em sentido mais amplo.

Em suma, a análise realizada neste estudo se voltou para a interação dos participantes nas atividades em que são sujeitos, que, de acordo com a TASHC, foca o estudo das atividades nos quais os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes, segundo Liberali (2011). Esta atividade é formada por sujeitos que compartilham o mesmo objeto e se organizam mediante regras e divisão do trabalho. Faz-se necessário enfatizar que o essencial da análise nas atividades de interação realizadas residiu em analisar criticamente se houve atividade criativa.

3.2 A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

Esta pesquisa está inserida no paradigma crítico e organizada como pesquisa crítica de colaboração - PCCol (MAGALHÃES, 2009-2011). Tem como principal característica a criação de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde os significados novos e antigos entram em conflito por meio da avaliação crítica. Está baseada na colaboração e contradição entre a pesquisadora e demais sujeitos. De acordo com Bakhtin/Voloshinov, (1929/2010) os conflitos e os questionamentos é que possibilitam situações de distanciamento, para que sejam estabelecidas novas ações e outros posicionamentos.

Magalhães (2009: 15) discute a PCCol como opção teórico-metodológica que possibilita aos pesquisadores a construção de contextos de negociação (colaborativos), em projetos de formação contínua, com foco na compreensão e na transformação de sentidos e significados que dão forma às escolhas diárias. Tanto a pesquisadora quanto os demais sujeitos desta pesquisa possuem um papel ativo na produção e na construção de conhecimentos. Por se estar inserida na PCCol, acredito que um dos principais elementos de transformação que esta pesquisa produziu, (nas considerações finais desenvolvo essa questão) seja a consciência da necessidade de contextos de intervenção com ênfase na colaboração e na reflexão crítica. O conceito de colaboração com base em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, que intenciona constituir um contexto de produção de conhecimento, que segundo Magalhães (2004), envolve o conceito de colaboração entre os participantes na construção de um consenso provisório e mutável. Com origem nesse consenso, diferentes sentidos são levantados, assim como concordâncias, discordâncias e argumentações por meio da linguagem que sustente as colocações realizadas. Assim, a linguagem, de acordo com Magalhães (2004:55), é entendida como meio pelo qual e no qual se perfaz a intercompreensão entre os participantes de uma interação voltada ao entendimento e ao desenvolvimento autorreflexivo dos envolvidos na ação comunicativa. Nesta pesquisa, a linguagem foi analisada a partir da compreensão do importante papel da argumentação no processo de produção criativa e crítica.

3.3 Participantes desta pesquisa

Alguns participantes constituíram este estudo, a saber: pesquisadora da PUC-SP, equipe de coordenadoras e formadoras da Aprender Editora, professores e coordenadores também sujeitos da formação da Aprender Editora, por meio do PLVFS.

Nesta dissertação deter-se-á a fazer referências somente aos sujeitos que tiveram participação direta na pesquisa, na qualidade de coordenadoras e as formadoras da Aprender Editora e a pesquisadora. Como pesquisadora-autora e diretora pedagógica, participei da produção dos planejamentos (GP) e da discussão e reelaboração destes, após análise da formação de coordenadores (GFC). No entanto, não se orientou diretamente os encontros de estudos da formação de coordenadores (GFC) e formação de formadores (GFF). O não acompanhamento da interação verbal face a face foi intencional, pois o papel assumido desde o ano de criação da Editora e Consultoria, em 2005, pela pesquisadora, é de dirigir, fazer escolhas teórico-metodológicas, elaborar encaminhamentos, produzir planejamentos e materiais didáticos e dar formações. Faz-se necessário enfatizar que no início da pesquisa, em 2011, a intenção era diferente, pois, na maioria das vezes, se assumia a orientação dos estudos dos planejamentos na formação de coordenadoras e formadoras da editora. Nos encontros de orientação individual da disciplina Seminário de Pesquisa, por meio da colaboração da orientadora, a Prof^a. Dr^a. Fernanda Liberali, entrei em vários conflitos entre os papéis de autora-diretora e de pesquisadora. Após alguns momentos de tensão, restou acordado assumiria apenas o papel de autora e produtora de planejamento, objetivando a centralização no papel de pesquisadora.

O grupo de coordenadoras da Aprender, também sujeitos da dissertação é constituído por seis coordenadoras. Duas coordenadoras são graduadas em letras, com especialização na mesma área, três são graduadas em pedagogia e uma coordenadora é graduada em sociologia, com mestrado na mesma área e doutorado em sociologia em andamento. A função dessas coordenadoras consiste em:

- Acompanhar o processo de desenvolvimento do PLVFS nos municípios que coordena realizando reuniões com a equipe técnica, acompanhamento dos encontros de formação;

- Acompanhar internamente na Editora o grupo de formadoras que coordena na elaboração de relatórios de avaliação das formações, discussão das necessidades de cada município relacionadas ao desenvolvimento do PAIC;
- Colaborar com o grupo de planejamento informando e situando às necessidades dos municípios, bem como questões que precisam ser trabalhadas nos encontros de formação sejam elas práticas e/ou teóricas;
- Elaborar a rotina das formadoras: organizar as datas e horários de estudos de planejamentos, reuniões, viagens de formação e de acompanhamento a escolas das cidades assessoradas.

As coordenadoras exercem o importante papel de elo entre a Editora e as cidades assessoradas no desenvolvimento do PLVFS, pois conhecem o contexto historicamente situado das cidades e tem uma relação direta com os sujeitos da pesquisa e comunidade. Das seis coordenadoras que compõem a pesquisa, duas também fazem parte do grupo de planejamento, além de realizar as ações anteriormente mencionadas. Uma dessas coordenadoras além de exercer os papéis já citados, também é autora de materiais didáticos da Editora.

A equipe de formadoras, sujeitos desta pesquisa é composta por dezesseis formadoras. Todas são graduadas. A maioria tem formação em pedagogia. O número menor possui formação em letras. Grande parte dessa equipe tem experiência em sala de aula, do Ensino Fundamental I. Dessas dezesseis, uma formadora é autora de materiais didáticos da Editora. As funções das formadoras consistem em:

- Estudar os planejamentos através de encontros de formação na Editora;
- Ter reuniões semanais com as coordenadoras que a orientam para fazer avaliações dos encontros, elaborar relatórios, definir metas, tirar dúvidas, organizar datas, horários e outras tarefas, etc.
- Dar formações de coordenadores e professores nas cidades assessoradas;
- Participar de reuniões com a equipe técnica das secretarias das cidades assessoradas pelo PLVFS;

- Realizar acompanhamentos às salas de aula dos professores sujeitos do projeto

3.4. Cadeia de atividades realizadas no Projeto Lendo Você Fica Sabendo, no contexto do PAIC

As atividades que compõem a Proposta de Formação Contínua da Aprender Editora estão em cadeia, inter-relacionadas e interdependentes. Essas atividades se iniciam internamente na Editora e se estendem ao Grupo de Educadores das Cidades onde a Coleção Lendo Você Fica Sabendo: Letramento e Alfabetização - 2º ano é adotada. Segue o desenho¹⁷ que ilustra essa cadeia:

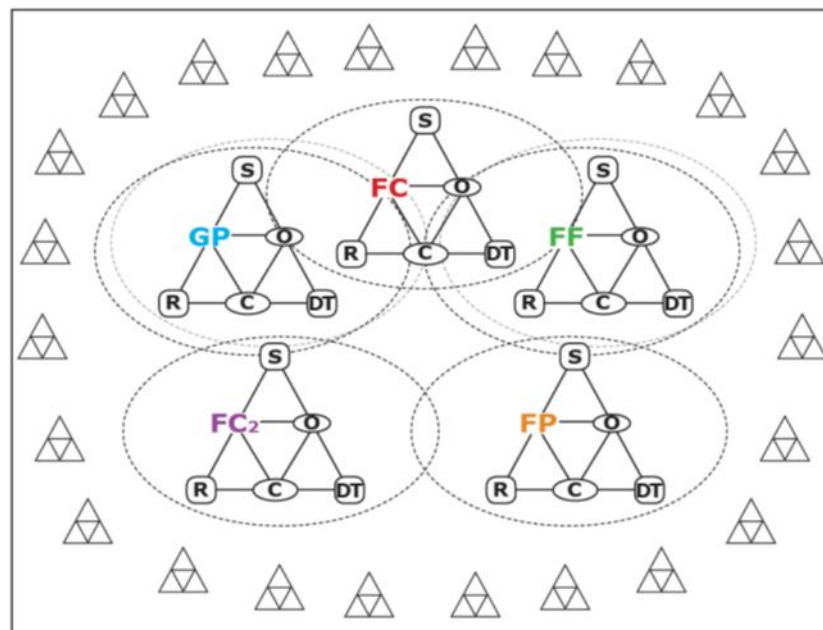


Figura 9- Desenho da rede de atividades desenvolvidas no Projeto Lendo Você Fica Sabendo. Adaptado a partir de Magalhães, 2011, p.23).

Legenda:

GP - Grupo de Planejamento.

FC - Formação de Coordenadores da Aprender Editora.

¹⁷ A Figura faz referência aos embasamentos teóricos de Engeström, no estudo dos componentes de uma Atividade Social (S - sujeitos, O - objetos, C - comunidade, DT - divisão do trabalho, R - regras). Esses estudos respaldam as atividades do grupo de pesquisa “Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE),” que tem como coordenadora a Professora Doutora Fernanda Liberali (PUC-SP) e o grupo “Leitura e Escrita nas Diferentes Áreas” (LEDA), coordenado pela professora Doutora Maria Cecília Magalhães (PUC-SP), também integra esses estudos.

FF - Formação de Formadores.

FP - Formação de Professores.

FC2 - Formação de Coordenadores das Cidades Assessoradas

Descrição dos Grupos

1. Grupo de planejamento (GP): formado pela direção pedagógica e algumas coordenadoras e autoras da Editora. Esta atividade da cadeia acontece mensalmente e tem duração aproximada de 10 horas. É realizada em etapas.

- 1ª discussão de temáticas e necessidades levantadas nos encontros de formação.
- 2ª Estudo e elaboração do esboço do planejamento.
- 3ª produção do planejamento.
 - Estudo do planejamento com o grupo de coordenadoras.
 - Reorganização do planejamento.

As atividades desse grupo consistem em sistematizar e planejar ações para a formação contínua baseada em orientações advindas do grupo de formadoras (GF) mediante colaboração do grupo de coordenadoras (GC). O GF, após as vivências nas cidades, nas quais ocorreu a formação com o grupo de professores (GP), traz as inquietações teóricas e práticas dos educadores, incluindo o próprio grupo, sobre temas e experiências práticas que envolvem o objetivo do PLVFS. As ressonâncias dessas vozes, GP, GF e GC são tanto objeto de estudo como instrumento mediador na produção de conhecimento acerca das necessidades dos grupos sobre o objeto coletivo da atividade de formação.

2. Grupo de Coordenadoras (GC): constituído por educadoras que assumem o papel de coordenadoras pedagógicas da Editora. Duas destas coordenadoras também integram o GP. Esta atividade da cadeia acontece mensalmente em duas etapas, cuja duração é de aproximadamente 16 horas/aula.

- 1ª etapa – estudo por meio de *performance* (vivência das atividades do planejamento), avaliação das atividades, apresentação e leitura da proposta de formação, produzida e orientada pelo GP.
- 2ª etapa – reelaboração da proposta de formação conforme discutidas e acordadas na 1ª etapa. Esta etapa é realizada pelo GP e GC.

O grupo de coordenadoras (GC) tem formação com o GP. As atividades de responsabilidade desse grupo consistem em duas diretrizes – uma voltada para a formação do GF, sendo o planejamento e o contexto de sua produção o principal propósito. A outra diretriz corresponde a confrontar o planejamento (proposta escrita de formação) com as necessidades dos GP e GF. Logo, a formação de coordenadoras consiste em importante etapa da cadeia, na qual há produção de conhecimento voltada para o confronto de ideias e práticas orientadas sobre o “saber fazer” dos sujeitos envolvidos nas atividades da cadeia, sendo eles alunos, educadores das cidades assessoradas, coordenadores, gestores e formadoras da assessoria. Esses sujeitos assumem papéis sociais diferentes e conflitantes, em interesses, necessidades e conhecimentos. Como o GC tem contato *in loco* com esses sujeitos, um dos principais objetivos que se quer alcançar por meio desse trabalho é dimensionar, considerando suas devidas proporções, os contextos de inserção dos sujeitos. Assim, a formação de coordenadoras se configuraria também como um momento de colaboração, contradição e produção criativa de conhecimentos, por meio do contexto sócio e historicamente situado.

Grupo de formadoras (GF): compreende educadoras da Editora que assumem papel social de formadoras de professores e coordenadores das cidades assessoradas. Esta atividade acontece mensalmente e, em geral, consiste em 16 horas de formação, divididas em dois dias de oito horas. Há, também, horas de formação em contexto de grupo específico ao longo do mês que antecede e sucede as referidas formações. Nestes momentos, um grupo de formadoras se reúne com uma coordenadora que orienta especificamente este grupo. Nesses encontros, são realizadas avaliações das interações dos processos de formação *in loco*, os avanços, as dificuldades e os planejamentos de ações específicas a serem realizadas pela equipe, tendo em vista as necessidades do contexto local.

A atividade norteadora do Grupo de Formadoras (GF), seja no momento em que estão no grupão ou no grupo específico, consiste no estudo e debate do planejamento

produzido pelo GP. Esses dois momentos têm intencionalidade de formação de formadores críticos e reflexivos sobre o seu papel social, formador de professores, e acerca de suas práticas, tanto como de educadoras como de formadoras. O processo do desenvolvimento do Grupo de Formadoras (GF) enseja aprofundamento de relações colaborativo-críticas, no sentido presencial, entre formadoras e formadoras, formadoras e coordenadoras, coordenadoras e coordenadoras, formadoras e autoras, autoras e coordenadoras, e na aceção de levantamento de sentidos sobre o porvir em formação de professores. Estes sentidos constituem uma nova totalidade sobre o planejamento inicialmente elaborado e já debatido no grupo de formação de coordenadoras (GC) e, objetiva criar um contexto compartilhado, no qual os participantes organizem novos sentidos e compreensões sobre os modos de fazer práxis.

3. Formação de professores (F.P) e Formação de coordenadores (FC): é formado principalmente pelos professores e coordenadores das cidades assessoradas que utilizam o PLVFS. Esta atividade acontece mensalmente, em espaço determinado pelas cidades assessoradas, *in loco*. A formação tem oito horas de duração e conta com a coparticipação de professores, gestores escolares (coordenadores) e técnicos das SME'S (secretarias municipais de educação). No decorrer do ano, são realizados dez encontros de formação com os grupos de cada cidade assessorada.

Esta atividade consiste no estudo, teórico e prático, do planejamento elaborado pelo GP, estudado e reelaborado com o GC e estudado e ressignificado pelo GF. Esse momento pode ser considerado como o ponto de chegada e partida, um encontro subjetivo, no sentido de que nem todos os sujeitos da cadeia estão presentes, propiciando uma unidade dialética, uma “prática dialética” (HOLZMAN, 2009). É no momento que as formadoras, às vezes acompanhadas de uma coordenadora da Editora, estão com o GP e/ou GC, que as relações de compartilhamento de significados se estreitam. Esse processo de formação pode vir a transformar o “estar formadora”, o “estar coordenadora” e o “estar professor em formação” devido à confluência de interesses em jogo, de linguagens e contextos que diferenciam sentidos sobre o ensino-aprendizagem de ler e escrever.

3.5 Procedimentos de produção, coleta e seleção de dados

Os dados da pesquisa foram produzidos e coletados nos anos de 2012 e 2013, no decorrer do processo de formação contínua do Projeto Lendo Você Fica Sabendo no contexto do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Esses dados foram produzidos e coletados a partir dos encontros de formação e estudos de planejamento entre a equipe da consultoria: Grupo de Planejamento (GP), Grupo de Formação de Coordenadores (GC), Grupo de Formação de Formadores (GF).

Os dados selecionados tiveram como foco encontros de formação interna da Editora entre o GP, GC/ GP, GC e GF. Foram priorizados encontros onde conceitos como, oralidade, leitura, escrita, linguagem, processo de ensino-aprendizagem foram trabalhados, bem como a prática que envolve esses conceitos. É importante destacar que os encontros de estudo de planejamento estão intrinsecamente relacionados com o objetivo maior do projeto que consiste na formação de alunos leitores e escritores de textos. Logo abaixo, organizei um quadro com a intencionalidade de possibilitar uma visão geral da pesquisa. Para tanto, é imprescindível citar novamente a questão central, norteadora dessa pesquisa: como ocorrem as atividades da rede de formação de educadores?

QUESTÃO CENTRAL	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	INSTRUMENTOS PARA ANÁLISE E DISCUSSÕES (GERAÇÃO DE DADOS)	PARTICIPANTES	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS
Como ocorrem as atividades da rede de formação de educadores?	Relações entre leitura, escrita e oralidade.	Transcrição de excertos da filmagem do estudo da 6ª formação.	Coordenadoras Coordenadoras e formadoras	Contexto de produção Conteúdo temático Tipos de argumentos Escolhas lexicais
	A Teoria da atividade sócio-histórico-cultural	(1º momento).		
	O conceito de sentido e significado	Transcrição de excertos da filmagem do estudo da 6ª formação.		
	O conceito de cadeia criativa	(2º momento).		
	Papel da linguagem	Planejamento com a descrição e o		

		tempo médio das atividades a serem estudadas e posteriormente realizadas na formação dos professores e coordenadores das cidades		
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Quadro 4 – Visão geral da pesquisa.

Com o intuito de responder a questão central da pesquisa, foram analisados excertos de dois momentos dos encontros de formação mencionados:

1. Estudo de planejamento da 6ª formação: GP e GC.
2. Estudo de planejamento da 6ª formação: GP, GC e GF.

Antes de trazer os excertos dos estudos de planejamento que serão analisados nesta dissertação, organizei abaixo uma tabela referente à 6ª formação do ano de 2012 do PLVFS, que se encontra dividida em:

- Momentos;
- Atividades;
- Objetivos específicos;
- Duração do planejamento.

É pertinente esclarecer que, a intencionalidade de trazer essa descrição é expor de maneira mais detalhada, para o leitor, a estrutura de um instrumento mediador que é utilizado em todas as atividades realizadas pela consultoria – o planejamento.

O objetivo geral da sexta formação de 2012 do PLVFS foi abordar os processos de ensino-aprendizagem nos quais se estabelecem as relações entre a oralidade, leitura e escrita. O tema dessa formação está entrelaçado à concepção sócio-histórico-cultural, na qual a percepção de aprendizagem se constitui principalmente pelas relações entre os indivíduos e dos indivíduos com o mundo. Assim, foi enfatizada a linguagem com instrumento mediador do ensino-aprendizagem através de questões teóricas e práticas. Também foram discutidas necessidades reais do uso da linguagem oral ou escrita em diferentes contextos. Logo abaixo

segue a tabela com a ordem, as ações que foram realizadas na 6ª formação, o objetivo e o tempo médio de realização dessas atividades.

Momento	Atividade	Objetivo	Tempo médio
1º	Atividade lúdica	Vivenciar uma atividade prática que relacione a prática de oralidade à prática de escrita. Atividade “Coelhinho na toca”.	30 minutos
2º	Levantamento de sentidos	Tomar consciência da relevância das relações das práticas de leitura, escrita e oralidade.	10 minutos
3º	Assistir e debater o trecho do filme Narradores de Javé: levantamento de sentidos	Destacar alguns aspectos de forma orientada, relacionados a questões de oralidade e escrita.	40 minutos
4º	Estudo do texto teórico: A relação entre oralidade, escrita e leitura (Marcuschi, 2010).	Apresentação de <i>slides</i> e discussão sobre questões norteadoras.	1 hora e 25 minutos
5º	Vivência de uma atividade do livro “Escrever, comunicar e ser”.	<i>Performance</i> de um debate oral.	40 minutos
6º	Vídeo “matuto contando um filme”- Jessier Quirino.	Perceber o valor da oralidade como formas de discursos ligados às práticas comunicativas situadas em espaços culturais de atuação entre indivíduos e mundo.	15 minutos
7º	Entrega e discussão da nova escala de proficiência do PAIC	Relacionar as atividades da formação contínua aos conteúdos presentes na escala de proficiência.	15 minutos
8º	Atividades práticas	Vivência de oficina percebendo a	2 horas e 40 minutos

		<p>consciência fonológica (trabalho com o gênero notícia, oralidade, princípio alfabético, consciência fonológica, escrita, leitura); Práticas comunicativas e interativas na escola (trabalho com a interação prática, oralidade, leitura, escrita, gêneros relatos biográficos e entrevista); Apropriação do código alfabético (trabalho com a oralidade, consciência fonológica, leitura e escrita, jogo de parlendas).</p>	
9 ^a	Avaliação do encontro	<p>Texto escrito, lacunado, em forma de relato, na linguagem de um “matuto”: cada participante irá completar as lacunas do texto com aspectos avaliativos sobre o encontro.</p>	30 minutos

Tabela 2 - Momentos, atividades, objetivos específicos e duração do planejamento da 6^a formação.

O processo de coleta de dados foi complexo, pois os estudos, as formações do grupo interno da Editora não acontecem em um único dia. Além de cada planejamento ser organizado no total de 8 horas\aula e diferentes atividades comporem este planejamento, a equipe de educadoras da Editora assessora 87 cidades do Estado do Ceará. Isto significa que, por consequência do volume de viagens, a ausência física da empresa, da equipe que viaja para orientar as formações, é grande. Foram feitas 23 gravações de estudo de planejamentos da formação do PLVF que foram realizados em 2012 e 2013. Assisti a todas as gravações observando quais atividades foram realizadas, como foram realizadas, quais os conteúdos destas atividades, o que estava previsto no planejamento e o que foi efetivamente realizado.

Em seguida, transcrevi por completo dois encontros de formação (6ª formação GP e GC/ GP, GC e GF) e após todo esse processo, escolhi dois excertos como focais para a análise desta dissertação.

É preciso ressaltar que, tendo em vista que o PLVFS no contexto do PAIC acontece há seis anos, e no período de um ano letivo ocorrer 10 encontros de formação de 8 horas/aula cada, até o momento atual, segundo semestre do ano de 2013, temos um total de 56 planejamentos da formação contínua elaborados pelo GP. Devido ao expressivo número de instrumentos produzidos, a escolha da coleta dos mesmos aconteceu mediante seleção do objetivo geral de cada planejamento, bem como as atividades propostas e suas inter-relações com a questão central desta pesquisa, o que pode possibilitar uma discussão e análise mais consistente dos dados.

3.6 Exemplos de análise por meio das categorias enunciativas, discursivas e linguísticas

Antes de citar as categorias de análise desta dissertação justifico que a escolha dos excertos ocorreu mediante:

Os temas trabalhados em cada encontro de formação e o objetivo geral desses encontros. No decorrer de cada ano são realizados dez encontros de formação com os professores das cidades assessoradas. Internamente na Editora, a equipe se reúne, em média de dois a quatro dias por mês, o que possibilita a produção de vários instrumentos para a análise. A escolha dos instrumentos e dos excertos selecionados para a análise dos dados desta pesquisa se efetivou por uma ênfase maior dada às discussões, inter-relacionadas aos conceitos de leitura, escrita, oralidade e alfabetização, devido às necessidades que se revelam no contexto do PAIC.

Antes de trazer as categorias de análise desta pesquisa é necessário ressaltar que, para a realização das análises foi imprescindível considerar os modos de agir dos sujeitos em atividade de formação, a partir de uma perspectiva dialógico-enunciativa (Brait, 2006), em que as categorias não são aplicáveis de forma mecânica, mas frente ao movimento concreto da enunciação. Lendo e relendo os dados, tive clareza da necessidade de que as categorias discursivas utilizadas pelos sujeitos da interação verbal foram elementos imprescindíveis para

responder a questão central desta pesquisa, uma vez que revelam diversas vozes e podem possibilitar o compartilhamento destas vozes na produção de significados e, ao mesmo tempo, podem revelar como a atividade foi realizada, priorizando uma discussão e não apenas uma exposição. Assim, os aspectos discursivos tornam-se centrais na análise das interações entre os participantes. No entanto, os aspectos enunciativos e linguísticos colaboram para o como, o modo como essas articulações foram realizadas.

É imprescindível, para a pesquisa, identificar o tempo-espço (Bakhtin, 1934-35/1975/1998) da produção. Este conhecimento colaborará para conhecer e compreender criticamente o papel social de cada participante e o contexto no qual a interação está ocorrendo, como está ocorrendo. Portanto, nos quadros abaixo cito exemplo de excertos retirados dos momentos de formação analisados nesta dissertação. Nos primeiro quadro organizei o momento físico e social e social da interação, os papéis sociais assumidos por cada participante e o objetivo da interação dos dois momentos de formação analisados na presente pesquisa.

CATEGORIA ENUNCIATIVA	PAPEL SOCIAL DOS PARTICIPANTES	OBJETIVOS DA INTERAÇÃO/FIM
Momento físico e social da interação: 1º momento de estudo da 6ª formação de 2012 realizado na Aprender Editora.	Orientadora (O): assumiu o papel social de orientadora e formadora do grupo. Coordenadoras (C) e Formadoras (F) da Editora: assumiram o papel social de professoras e coordenadoras participantes da formação contínua do PLVFS	Este momento teve como objetivo discutir as relações sobre os conceitos de oralidade e escrita e relacioná-los a diferentes práticas exercidas em sala de aula.
Momento físico e social da interação: 2º momento de estudo da	O: papel social de orientadora e formadora do grupo e	Discutir os conceitos relacionados ao ensino-aprendizagem integrados

6ª formação de 2012.	integrante do GP. Coordenadora 1 (GP e GC): papel social de coordenadora e também orientadora do grupo. Formadoras da Editora: papel social de professoras e coordenadoras participantes da formação contínua do PLVFS	às práticas sociais de oralidade, leitura e escrita.
----------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------

Quadro 11 - Organização do momento físico e social e social da interação, os papéis sociais assumidos por cada participante e o objetivo da interação do primeiro e segundo momento de formação analisados na pesquisa.

No segundo quadro trago exemplos de excertos retirados dos momentos de análise da 6ª formação relacionados às categorias discursivas. O quadro organiza-se por meio do papel social exercido por cada participante no momento da interação citada, classificação de categorias discursivas e excertos que exemplificam as categorias discursivas.

PAPEL SOCIAL/TURNO	CATEGORIAS DISCURSIVAS	EXCERTO
O (1)	(Mecanismo de articulação): Questão controversa (QC): tipo de pergunta que cria possibilidades de diferentes respostas.	“ <u>Antes de ler as orientações alguém sabe o que é um debate</u> ”?
FA (2)	(Pertinência): (PERT): comentários que se mantiveram dentro do tema proposto.	“ <u>É uma troca de ideias</u> ”.

O (3)	(Pedido de explicação).	<u>“É uma troca de ideias. É o que mais”?</u>
O (5)	(Espelhamento/pedido de esclarecimento)	<u>“A réplica, a tréplica, o que mais”?</u>
F (6)	(Mecanismo de articulação); apresentação de um ponto de vista (PV)	<u>“A pessoa coloca a sua opinião”.</u>
O (7)	(Mecanismo de articulação): espelhamento e pedido de expansão.	<u>“Expressa suas opiniões, defende, o que mais”?</u>
FD (8)	(Tipo de suporte/argumento): argumento de comparação	<u>“às vezes também parece uma briga”.</u>
O (9)	(Mecanismo de articulação): Pedido de concordância ou de discordância	<u>“às vezes parece uma briga”?</u>
FE (10)	Mecanismo de articulação: concordância	<u>“É os políticos brigam”.</u>
FD (11)	(Tipo de suporte/argumento): Sustentação para definição e explicação/contrargumentação	<u>“É porque existe toda uma argumentação, defesa da fala. Parece uma briga, mas não é uma briga”.</u>
O (12)	Mecanismo de articulação (Pedido de sustentação por explicação)	<u>“E por que o debate parece uma briga, mas não é uma briga”?</u>
FD (13)	Mecanismo de articulação (apresentação do PV); Não desenvolvimento, não pertinência: não desenvolve, não explica, não acrescenta opiniões.	<u>“Porque são ideias, opiniões. Opiniões contra e a favor”.</u>
	Mecanismo de articulação Pergunta de sim ou	<u>“E o debate tem regras”?</u>

O (14)	não(PS/N): modo de questionar que pode levar a uma réplica simples sem uma exploração mais profunda dos sentidos.	
FE (15)	Mecanismo de articulação/ Concordância sem acréscimo.	<u>“Tem sim”.</u>
O (16)	Mecanismo de articulação: pedido de sustentação por exemplificação	<u>“E quais são essas regras”?</u>
FF (17)	(Mecanismo de articulação); apresentação de um ponto de vista (PV)	<u>“Falar um de cada vez, respeitar a vez do outro falar”...</u>
FE (18)	Mecanismo de articulação; apresentação de um ponto de vista (PV)	<u>“Respeitar a opinião do amigo”</u>
FD (19)	Mecanismo de articulação: Apresentação de um novo ponto de vista (PV)	<u>“Mas pode discordar”...</u>
FE (20)	Mecanismo de articulação: concordância com acréscimo de informação	<u>“Discordar pode, mas tem que ser na sua vez”.</u>

O (21)	Não desenvolvimento/não pertinência: não desenvolve. Interrompe a discussão em um fechamento. Atribui poder total e central a leitura do conceito de debate definido no livro.	<u>“Agora vamos ler no nosso livro Escrever, comunicar e ser, o que se precisa saber sobre o debate”. O debate é... vamos ver se foi o que vocês colocaram.</u>
O (22)	(Mecanismo de articulação): Questão controversa (QC): tipo de pergunta que cria possibilidades de respostas diferentes.	<u>“Quais as semelhanças entre oralidade e escrita”?</u>
FA (23)	Mecanismo de suporte/argumento	<u>“Elas são duas práticas discursivas. São duas representações da língua”.</u>
FB (24)	Mecanismo de articulação: apresentação de ponto de vista (PV).	<u>“...a questão da contextualização de uma delas”.</u>
O (25)	Mecanismo de articulação/Pedido de definição	<u>“Exatamente. Ele (Marcuschi) chama de...”</u>
FB (26)	(Mecanismo de articulação); complementação de ponto de vista (PV)	<u>“Situacionalidade”.</u>
FC (27)	Mecanismo de articulação/pedido de concordância.	<u>“Elas se completam né”?</u>
O (28)	Mecanismo de articulação/Concordância sem acréscimo de novas possibilidades.	<u>“Elas são complementares”.</u>
FB (29)	Mecanismo de articulação/Apresentação do ponto de vista	<u>“São formas de representar a língua”.</u>
C (30)	Mecanismo de articulação apresentação do ponto de vista com acréscimo de um	<u>“São duas formas de representar a língua”.</u>

	elemento sem comentários.	
FB (31)	Mecanismo de articulação/ Apresentação de outro ponto de vista expandido.	<u>“É porque muitas vezes a gente diz que a escrita é uma representação da fala e agora mesmo”...</u>
C (32)	Mecanismo de articulação/Apresentação do contra-argumento.	<u>“Isso eu acho bacana porque representa o que a gente discute nas formações quando a gente fala a questão dos gêneros. É que a gente estuda mais, reflete mais e, portanto, se chega a novas conclusões. É a ciência. Mas enfim, essa questão de dizer que a escrita é a representação da fala, todo mundo falou isso.</u>
C (33)	Mecanismo de articulação/ Apresentação do ponto de vista por meio da posição hierárquica de coordenadora e do papel de formadora.	<u>“Hoje se pensa diferente porque se estudou mais e se chegou a esse novo conceito. A fala, assim como a escrita são representações de algo maior, que é a língua, né? Então é bacana porque a gente não pode se prender a essas questões: e agora como é que eu vou desdizer, sair dessa guerra, desse conflito de conceitos? Não é um conflito. É uma ampliação do conceito”.</u>
FD (34)	Mecanismo de articulação/ pedido de esclarecimento	<u>“Será que a representação semiótica não seria uma outra representação da língua, não”?</u>
C1 (35)	Mecanismo de articulação/ <i>Feedback</i> (resposta com comentário sobre o ponto de vista de outro interlocutor).	<u>“Sim. As questões da semiótica que a gente estudou na formação passada são outras</u>

		<u>representações da língua, sem dúvida. Que nem envolve a fala e nem a escrita ou muitas vezes pode tá junto da fala, da escrita, aquela representação semiótica, né? Mas é por aí”.</u>
FB (36)	Tipo de suporte/argumento: sustentação por exemplificação. Exemplifica o que o autor coloca no texto.	<u>“ Ele (Marcuschi) também coloca, tem uma passagem que ele diz: são marcas do indivíduo, que aí”...</u>
C1 (37)	Mecanismo de articulação/ponto de vista sem acréscimo.	<u>“Isso é fantástico”.</u>
FB (38)	Mecanismo de articulação/ Pedido de concordância ou discordância	<u>“É. Aí eu tô pensando assim se isso também, se eu tiver errada vocês me ajudem, é a perspectiva própria da questão do conceito vygotkyano sócio-histórico-cultural, né?”</u>
C1 (39)	Mecanismo de articulação/ Concordância sem acréscimo.	<u>“Sem dúvida”.</u>
FB (40)	Tipo de suporte/ argumento/Sustentação por exemplificação.	<u>“Que aí vai também quando ele fala das formas de representar a língua, tá muito, muito ligado”.</u>
C1 (41)	Tipo de suporte/argumento/sustentação por exemplificação.	<u>“Aí a gente vê, por exemplo, essa questão cultural. Eu discutia com as meninas, o Zaquel (personagem do filme Narradores de Javé), apesar dele não ser uma pessoa alfabetizada, saber ler e escrever, ele tem um nível cultural. A gente percebe pela condição como ele fala. Ele não fala, não se</u>

		<u>expressa como uma pessoa que não tem escolarização. Ele tem uma fala”...</u>
FC (42)	Mecanismo de articulação/Argumento de concordância	<u>“... é o nível de argumentação dele”.</u>
C1 (43)	Mecanismo de articulação/ Pedido de entrelaçamento: criar relações entre as falas, entre os eventos.	<u>“A questão da conceituação, questão gramatical. Ele respeita a língua muito próxima das regras gramaticais, pelo menos é o que soa, ao ouvir o que Marcuschi coloca aí na fala dele. Às vezes a gente consegue saber se a pessoa é escolarizada ou não pela condição de como ela fala. Então a gente vê, isso não é uma certeza porque existem os conceitos históricos, culturais e sociais onde a pessoa está inserida e ele pode sobrepor a essa questão que é muito mais difícil sem dúvida nenhuma, mas a gente teve outro recentemente quando estudamos, quando a gente assistiu ao vídeo do Vik Muniz. O Bastião, o Sebastião. Como é que a gente pode imaginar que daquele lixão, um menino novo tem uma cultura né, assim tão imensa”?</u>
FC (44)	Mecanismo de articulação/ Apresentação do ponto de vista ratificando as ideias já colocadas.	<u>“Não é regra não, são as contextualizações”.</u>
C1 (45)	Mecanismo de articulação/ Ponto de vista por meio de	<u>“Não é. O contexto dele pode muitas vezes não</u>

	explicação com contra argumentação.	<u>favorecer, mas a condição de que ele buscou naquele contexto, os acessos que ele teve através do próprio lixo aos livros, aos escritos, transformou a visão dele de mundo, né? É aí onde o contexto sócio-histórico-cultural faz toda a diferença”.</u>
FB (46)	Tipo de suporte/argumento/Sustentação com exemplificação	<u>“Eu tô lembrando do Patativa do Assaré”.</u>
C1 (47)	Mecanismo de articulação/Concordância	<u>“Exatamente”.</u>
O (48)	Mecanismo de articulação/Concordância	<u>“Exatamente. Temos vários exemplos onde o contexto sócio-histórico-cultural faz a diferença”.</u>
C (49)	Mecanismo de articulação/Ponto de vista introduzindo nova temática, questões a serem discutidas em formação contínua.	<u>“E aí a gente pode dizer para os nossos professores”.</u>
C (50)	Tipo de argumento/suporte/sustentação por exemplificação.	<u>“Por que é que tem muito esse discurso: menino é do sertão de Santa Quitéria, onde só tem calango. E daí? O que tem isso? Ele pode sim ter acesso a uma condição de né, né, através do que o professor leva para a sala de aula, ter um discurso, uma fala elaborada, saber se posicionar perante os eventos que a escola propõe, ter a abertura de um evento, falar bem no palco, escrever bem também”.</u>

Quadro 6 - Papel social, classificação de mecanismos discursivos e excertos, do primeiro e segundo momento de estudo da 6ª formação que exemplificam esses mecanismos.

O terceiro quadro é formado pela análise das marcas linguística de excertos dos momentos de formação contínua que foram analisados nesta pesquisa. As escolhas lexicais, tempos verbais, pessoas do discurso, palavras de ligação etc. As marcas linguísticas estão pintadas com a cor amarela na terceira coluna do quadro.

ASPECTO CENTRAL	MARCAS LINGUÍSTICAS	EXEMPLOS	OBJETIVOS
Mecanismos de interrogação	O quê? Como? Para quê? Por quê?	“O que é um debate”? “... defende. O que mais”? “ Por que o debate parece uma briga mas não é uma briga”?	Perguntas que possibilitem a enunciação de diferentes vozes e o entrelaçamento destas vozes na produção do conhecimento
Mecanismo de distribuição de vozes	Pronomes pessoais, vocativo, conjugação verbais	“Agora vamos ”	Pensar no coletivo. Atribuir tarefas para o grupo.
Mecanismos de troca de turnos	Controle de tópicos	“ e o debate tem regras”?	Continuar a discussão sobre o debate orientando-a para a questão das regras e não mais do conceito do que é um debate.
Mecanismos de conexão	Porque, que, já, uma vez, pois	Porque são ideias, opiniões contra e a favor.	Explicar um enunciado anterior.
Mecanismos de interrogação	O quê? Como? Para quê? Por quê?	Como é que a gente podia imaginar...”?	Perguntas que possibilitem a enunciação de vozes diferentes e o entrelaçamento destas vozes na produção do conhecimento.

Mecanismo de distribuição de vozes	Pronomes pessoais, vocativo, conjugação verbais,	“... a gente estuda mais”. “ ai eu tô pensando assim”.	Pensar no coletivo. Atribuir concepções a partir do ponto de vista coletivo. Marcas do “EU”: mostrar opinião individual; atribuir responsabilidade a si mesmo.
Marcador argumentativo	Mas, contudo, porém, todavia, no entanto, embora, apesar de que, ainda que	“O contexto dele pode muitas vezes não favorecer, mas a condição que ele buscou”...	Contrapõe argumentos orientados para conclusões opostas.

Quadro 7 - Análise das marcas linguísticas de excertos dos momentos de formação contínua que foram analisados nesta pesquisa (escolhas lexicais, tempos verbais, pessoas do discurso, palavras de ligação etc.). As marcas linguísticas estão pintadas com a cor amarela.

3.7. Categorias de análise enunciativas, discursivas e linguísticas

No quadro a seguir, trago as categorias enunciativas, discursivas e linguísticas de análise que foram utilizadas nessa pesquisa.

Enunciativas	Discursivas	Linguísticas
Local e momento de produção/ recepção/ circulação	Desenvolvimento/ não desenvolvimento Pertinência e não pertinência	Mecanismos de interrogação
Objetivos da	Mecanismos de articulação	Mecanismos conversacionais

interação – Fim		
Objeto / conteúdo temático	Tipos de sustentação argumento	Mecanismos de distribuição das vozes

Quadro 8 – Categorias enunciativas, discursivas e linguísticas baseado em Liberali, 2009.

Abaixo descreverei cada categoria:

3.7.1 Categorias Enunciativas

Segundo Liberali (2013), as categorias enunciativas focalizam o contexto em que o evento é realizado, a dialética entre o local, momento, veículo, participantes, objetivos e conteúdos a serem abordados e seus modos concretos de produção e realização. Nesta dissertação, o contexto assume um importante papel assim como a descrição dos mesmos, pois diferentes contextos estão interligados a um contexto maior onde o projeto é produzido e na sua esfera de circulação social. Temos o contexto de produção do planejamento, o contexto do processo de formação interna da Editora, o contexto de formação dos professores e coordenadores das cidades assessoradas, o contexto da escola onde cada professor trabalha, o contexto da cidade onde reside a escola e o contexto do PAIC.

O lugar-tempo em contextos argumentativos, de acordo com Liberali (2013), é constituído como uma situação complexa em que conflitos de opiniões e de ideias estão em pauta. O lugar-tempo pode se caracterizar como uma situação expressamente monologal, em que apenas um enunciador assume o turno para a defesa de suas ideias, ou dialogal, em que há o pressuposto de participação de diferentes enunciadores no discurso. Liberali (2013) afirma que, para a constituição dessa situação, é estabelecido, de forma explícita ou implícita, um contrato de participação, a partir do qual os enunciadores realizam suas atuações. Essas enunciações sempre partem de um contexto, pois como afirmam Bakhtin e Voloshinov (1973/1977/2010), qualquer que seja o aspecto da enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, pela situação social mais imediata.

3.7.2 Categorias Discursivas

Já as categorias discursivas, de acordo com Liberali (2013), são compreendidas a partir de quatro aspectos centrais relacionados ao modo como o texto pode ser disposto. São elas:

1. O plano organizacional: O plano organizacional se ocupa da compreensão das formas como o enunciado se inicia, desenvolve e encerra.

2. A organização temática: baseada na proposta de Pontecorvo (2005) permite constatar se houve ou não desenvolvimento do tema em discussão e se o novo turno ou tópico oferecido foi ou não pertinente.

3. O foco sequencial: está diretamente relacionado à escolha temática em questão e a seu entrecruzamento discursivo. A autora coloca como exemplo um evento que pode se pautar por uma tematização absolutamente utilitária e instrucional, em que regras de agir, avisos e cobranças são o foco da sequência temática ou de apresentação simples de resultados ou finalizações de propostas. Por outro lado, este evento pode assumir caráter mais prático e voltado ao conhecimento cotidiano ou mais teórico e/ou científico (VYGOTSKY, 1934).

4. A articulação entre as ideias apresentadas: essa análise e discussão serão realizadas a partir da abordagem de alguns aspectos da materialidade do texto considerados como mecanismos de composição do discurso, como por exemplo, mecanismos conversacionais, mecanismos lexicais, mecanismos de distribuição das vozes, mecanismos de modalização.

Esta pesquisa terá como foco de análise os seguintes aspectos, a saber:

a) Contexto enunciativo: foco sequencial com ênfase no local e momento de produção/ recepção/ circulação; objetivos da interação – fim / objeto – conteúdo temático. A intencionalidade de se trabalhar com esse aspecto é conhecer o contexto em que as falas são produzidas para analisá-lo criticamente, bem como, os modos de agir dos sujeitos em

atividade, os papéis que assumem e o propósito de suas interações, para assim relacionar a colaboração dessas questões aos modos de produção de conhecimento.

b) Contexto Discursivo:

No contexto discursivo segue a organização temática de acordo com Pontecorvo (2005 p. 68-70). Ver quadro abaixo:

Desenvolvimento	<p>Nessa dimensão, a discussão é considerada como um raciocínio exteriorizado coletivo. O conhecimento se constrói mediante a concatenação de argumentos por meio de um pensamento coletivo, que passa de um para o outro, como se não se tratasse mais de indivíduos diferentes, mas de um sujeito que fala com mais “vozes”.</p> <p>O fio condutor do raciocínio se mantém de forma coerente quando passa de um interlocutor para o outro, fazendo avançar, progredir coletivamente a análise, a interpretação e a definição do objeto de discurso mediante a introdução de novos elementos, novas perspectivas.</p>	<p>Trazer novos elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • relacionar • delimitar • contrapor-se argumentando • compor relações de nível mais alto • generalizar • problematizar • reestruturar
Não desenvolvimento	<p>Verifica-se quando há um bloqueio do raciocínio coletivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • repetir • confirmar • referir-se a uma experiência coletiva pessoal
Pertinência	<p>Possibilita distinguir se a progressão (ou não) do discurso coloca-se no tema proposto, ou se existem desvios mais ou menos importantes do objeto principal. Desvios que podem se adequar no plano do desenvolvimento, mas não serem absolutamente pertinentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • permanência dentro do tema proposto • acréscimo de elementos
Não pertinência	<p>Há um desvio do tema. Não há uma progressão do discurso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desvio do tema proposto

		<ul style="list-style-type: none"> • Referir-se a elementos de outro tema
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 9 - Organização temática.

Com relação às categorias discursivas, enfatizarei o foco sequencial, que de acordo com Liberali (2013), se relaciona diretamente à escolha da temática em pauta, e seu entrecruzamento discursivo. Nesse aspecto, analisa-se se o evento pode se pautar por uma tematização prioritariamente utilitária e instrucional, estando voltada para regras, avisos, apresentação de propostas finalizadas ou em uma visão mais prática e voltada para o conhecimento cotidiano e/ou científico. (VYGOTSKY, 1934). Liberali coloca que a abordagem central das sequências de conteúdo do enunciado poderá possibilitar uma compreensão das escolhas dos interlocutores sobre o modo de lidar com os temas e de sequenciá-los na produção de conhecimento.

Ainda focarei, no aspecto discursivo, a articulação entre as ideias ou mecanismos discursivos, que está relacionado ao modo como as ideias, posições e pontos de vista são apresentados e acordados (Liberali 2013). Ainda segundo Liberali (2013), na construção do discurso, um aspecto central da argumentação é a forma como ideias, posições, pontos de vista são apresentados, contrastados, sustentados acordados. Liberali cita e explica alguns modos de articulação que possibilitam ver o entrelaçamento das vozes nos discursos. Veja a seguir alguns desses modos que serão analisados nesta pesquisa:

- Exórdio, abertura do tema ou introdução e estabelecimento de contato com os interlocutores.
- Questão controversa, ou seja, questão que cria possibilidade de respostas com perspectivas diversas e permite aos interlocutores assumirem posicionamento.
- Apresentação de ponto de vista/tese, i.e., apresentação de uma posição pelo interlocutor que demanda sustentação ou requer refutação por parte dos demais interlocutores.
- Espelhamento, re colocação do que foi apresentado por outro interlocutor de forma parafraseada ou reproduzida. Ex.: F: Elas disseram capacidades de ação. Que mais?

- Espelhamento com pedido de dis/concordância, ou seja, uso do espelhamento como forma de re colocação da questão controversa, porém com uso do posicionamento de outro interlocutor.

- Concordância com ponto de vista, i.e., aceitação de ideia apresentada com/sem acréscimo de novas possibilidades de interpretação do tema.

3.7.3 Categorias Linguísticas

Para Liberali (2013), os diferentes mecanismos que compõem o discurso são aspectos da materialidade linguística. Tempos verbais palavras de ligação, escolhas verbais e os participantes dos discursos são analisados. Nesta categoria, são observados os operadores argumentativos (Koch, 2006) intencionando analisar a articulação dos posicionamentos dos participantes das interações verbais. Essa análise é imprescindível, pois, a utilização desses operadores no discurso argumentativo poderá possibilitar a produção de conhecimento pelos participantes. Nesta dissertação, enfocarei:

- Mecanismos de interrogação: para Liberali (2013), pode-se focar nesses mecanismos com a finalidade de relacionar mecanismos de interrogação e argumentação. A análise dessa categoria, a partir desse foco, pode possibilitar a observação e a interpretação de como o conhecimento está sendo produzido, entrelaçado nas interações por meio dos tipos de questionamentos. De acordo com a organização de Liberali (2013), seguem alguns elementos analisados nos mecanismos de interrogação:

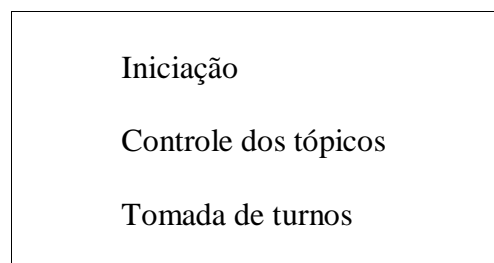
<p>Perguntas de sim ou não</p> <p>Dupla escolha</p> <p>Escolha única</p> <p>Perguntas com pronomes interrogativos (O quê? Como? Por quê? Para quê? Quem? Quando? Onde? Com quem? Para quem?).</p>

Quadro 10 - Elementos analisados nos mecanismos de interrogação baseado em Liberali.

- Mecanismos de distribuição das vozes: de acordo com Koch (2010: 29), quando interagimos através da linguagem, sempre temos um objetivo. Pretendemos atuar sobre o(s) outros(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais). Por isso, a linguagem é essencialmente argumentativa. Os mecanismos de distribuição das vozes, segundo Liberali (2013), marcam a implicação do sujeito no enunciado. Seu posicionamento enunciativo é expresso por meio das marcas do eu e marcas do tu, em expressões de 1ª pessoa e/ou de 2ª pessoa; de formas pessoais para assumir uma opinião (pronomes e adjetivos possessivos, como “Em minha opinião”) ou expressões para envolver e implicar o destinatário (Você deve concordar que...); o uso de a gente, funcionando para expressar a ideia de primeira pessoa do plural (A gente foi a casa dele ontem); a presença da primeira pessoa do plural (não como protagonistas concretos da interação, mas como remetentes da interação).

- Mecanismos de troca de turnos: segundo Liberali (2013, no prelo), estão ligados à passagem de um turno para o outro, em um enunciado. O turno pode ser compreendido como o tempo em que um enunciador está falando e a troca de turno está ligada ao conhecimento do momento de iniciar, finalizar, tomar, recuperar esse tempo em um discurso. Ainda segundo a autora, esses mecanismos são divididos em tópicos. Esses mecanismos serão analisados neste trabalho com o objetivo de observar o modo de como as coisas são ditas, enfatizando as marcas linguísticas da enunciação ou argumentação (Koch, 2010).

Focarei a análise dos mecanismos de troca de turnos nos seguintes tópicos:



Quadro 11 - Mecanismos de troca de turno (Liberali).

- Os mecanismos de conexão, de acordo com Liberali (2013), se relacionam aos modos de encadeamento das ideias no texto e podem ocorrer como referência intratexto ou intertexto. O uso de conectivos permite entrelaçar ideias no texto por meio de formas

diferentes de vinculações que geram um aprofundamento e complexificação do conteúdo/tema em discussão. Algumas das relações entre as ideias em um enunciado podem ser expressas, segundo Liberali (2013), como:

De tempo, espaço, consequência, causa, restrição/concessão, oposição/contraposição, finalidade, explicação, justificação, exemplificação, conclusões, enumeração, analogia.

Quadro 12 - Relações entre as ideias em um enunciado (Liberali) de Credibilidade.

3.8. Confiabilidade da pesquisa

Durante todo o processo de pesquisa, desde o ano de 2001, quando ingressei no mestrado, tive a oportunidade de vivenciar diferentes momentos de apresentações, discussões e reflexões sobre a minha pesquisa e o desenvolvimento dela. Foram diversos momentos de orientações individuais com minha orientadora, seminários de pesquisa, apresentações em simpósios, congressos e apresentações em disciplinas do mestrado. Nestes momentos, aspectos como a amplitude dos dados da pesquisa e a necessidade de delimitá-los para o tempo era primordial para que o objetivo da dissertação fosse alcançado. Esses aspectos foram recorrentemente discutidos nas apresentações das disciplinas que cursei e, também, nos momentos de miniquificações, que posteriormente explico o que vem a ser.

A realização de cada uma destas atividades acadêmicas colaborou para a reflexão crítica, acréscimos e transformações no aporte teórico utilizado, na escolha das categorias pertinentes à análise dos dados, à própria análise dos dados e no caminhar desenvolvimento desta dissertação.

Intencionando sustentar a credibilidade desta pesquisa, listo abaixo as atividades acadêmicas realizadas entre os anos de 2011 e 2012 que contribuíram mais enfaticamente para o desenvolvimento da minha dissertação.

- **Disciplina: Seminário de Pesquisa: Análise de dados em contextos escolares.**

Nesta disciplina estudei sobre categorias de análise de dados, bem como realizei algumas análises de dados coletados dos contextos da minha pesquisa a partir das categorias de análises estudadas. Estas atividades colaboraram para que voltasse mais o meu olhar para a atividade que estava sendo desenvolvida e como estava sendo desenvolvida nas redes pesquisadas nesta dissertação.

• **Linguística Aplicada II: Leitura e escrita nas várias áreas do conhecimento do contexto escolar.**

Nesta disciplina discutimos conceitos teórico-práticos de leitura e escrita com foco no Letramento Crítico, em contexto presencial e digital, TASHC. No trabalho final da disciplina, apresentei a minha pesquisa para que os professores da disciplina, é importante ressaltar que a disciplina foi orientada por três professores, e os demais alunos, conhecessem e avaliassem a mesma. Nesta apresentação, novamente foi ressaltado a necessidade de delimitar mais o foco e realização da pesquisa e enfatizado a importância da produção e coleta destes dados.

• **Teorias da Linguagem I: Questões teóricas e metodológicas da ciência.**

Nesta disciplina estudamos sobre a história da linguística tendo a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos e compreender criticamente o contexto histórico de perspectivas anteriores até as atuais. No final da disciplina, apresentei um trabalho relacionando as perspectivas linguísticas a minha dissertação, bem como um trabalho escrito sobre a pesquisa.

• **Metodologia de Pesquisa: Pesquisa crítica de colaboração.**

Nesta disciplina tive a possibilidade de aprofundar, discutir e ampliar os meus conhecimentos sobre a Pesquisa Crítica de Colaboração, metodologia aplicada nesta pesquisa. Ao final da disciplina, realizei apresentação oral sobre o capítulo de metodologia da dissertação, sendo o mesmo avaliado de modo colaborativo e crítico pela professora da disciplina e demais participantes. Também foi entregue um trabalho escrito sobre o capítulo metodológico da pesquisa. Esta prática colaborou diretamente para a construção do capítulo de metodologia da dissertação e me fez sair de visões individuais para a compreensão de outros indivíduos sobre o que e o como realizei a minha pesquisa.

- **Minicurso: texto e discurso em perspectiva dialógica.**

Com este minicurso aprofundamos e discutimos os conceitos de texto e discurso, em perspectiva dialógica, as diferenças entre os dois termos, na perspectiva escolhida, dando ênfase às formas de leitura e análise de diversos textos e discursos que neles circulam. Além do trabalho escrito, foi realizada uma apresentação sobre a análise de planejamento de formação de professores que faz parte do corpus da pesquisa. A importância desta atividade foi imprescindível, pois a partir dela, pude analisar criticamente a linguagem que utilizávamos nos planejamentos do PLVFS.

- **Linguística Aplicada I: Panorama Histórico da Linguística Aplicada: Questões Teóricas e Metodológicas.**

A disciplina abordou as principais questões teóricas e metodológicas buscando colaborar na reflexão crítica e na escolha dos parâmetros que nortearam as atividades de pesquisa. Foram discutidas várias definições à LA e suas respectivas implicações até questões ligadas ao caráter transdisciplinar da LA. Realizei a apresentação em forma de simpósio sobre o grupo de pesquisa a qual faço parte (Linguagem em atividade no contexto escolar- LAEL), assim como sobre a minha pesquisa.

- **Linguagem na formação de educadores para gestão escolar.**

Nesta disciplina ,tive a oportunidade de conhecer, de modo mais aprofundado, conceitos de gestão escolar focadas nas formas de analisar criticamente atividades oriundas do contexto escolar por meio da linguagem. Este estudo colaborou de forma intensa para a pesquisa, além dos aspectos já anteriormente citados por trabalhar com uma rede de atividades de formação de educadores, tendo como principal objeto e instrumento mediador a linguagem para observar, analisar, interpretar e propor intervenções críticas a partir dos próprios dados da minha pesquisa. Realizei um trabalho escrito a partir das questões debatidas e estudadas. Tive a oportunidade de estudar modos de agir de uma gestão crítico-colaborativa e fazer uso de instrumentos diferentes oriundos desta concepção de gestão no trabalho de formação de coordenadores.

- **Minicurso Leitura e produção escrita em atividades no contexto escolar: bases teóricas e metodológicas.**

Enfocou as bases teóricas e teórico-metodológicas que respaldam a organização e compreensão de pesquisas desenvolvidas com foco na leitura e/ou na produção escrita como instrumento e/ou objeto, em atividades no contexto escolar. Também abordou a leitura e produção escrita com base na noção de gêneros discursivos, nas diferentes esferas da atividade humana. Neste minicurso tive a oportunidade não apenas de apresentar a minha pesquisa, como também apresentar o planejamento da Consultoria e as atividades propostas no livro da Editora, para que a professora e demais participantes pudessem avaliar criticamente tais atividades. Esta atividade foi essencial para que as contradições apontadas pelos sujeitos colaborassem para a transformação das atividades propostas no livro didático da Editora que antes era baseado em uma concepção construtivista e hoje é embasado na TASHC.

- **Miniquificações do Grupo LACE.**

Apresentações do desenvolvimento da pesquisa para os colegas da turma e orientadora. Em cada qualificação há pelo menos dois colegas do grupo que assumem o papel social de avaliadores da sua pesquisa. Esses avaliadores entregam, geralmente, por escrito suas considerações sobre a dissertação, bem como o apontamento do que pode ser melhorado. Nas duas miniquificações que tive foram feitas análises críticas da minha pesquisa e gerados relatórios com contribuições para o desenvolvimento da dissertação.

- 4º Simpósio Ação Cidadã (SIAC): comunicação individual do trabalho de formação contínua de educadores realizados pela Editora. Várias discussões foram levantadas sobre o funcionamento geral do projeto de formação e também foram dadas colaborações na organização das diferentes atividades que compõem a pesquisa em si. FORTALEZA – 2010.

- 5º SIAC – Mesa redonda de empreendedores: apresentação sobre a trajetória do projeto de formação da Aprender Editora. PUC- SP, 2011.

- I Simpósio Nacional LIGUE (linguagem, línguas e ensino) – UFPE – 2012.

- “Performing Management in Creative Chains” at Performing the World 2012: Can Performance Change Save the World? an international conference taking place on Thursday-Sunday, October 4-7, 2012 in New York City, New York, a total of 37 hours. The conference was co-sponsored by the East Side Institute and the All Stars Project, Inc.

- DIGITI – MED - perspectivas globais em aprendizagem e desenvolvimento por meio da mídia digital. Apresentação de pôster da pesquisa. (PUC – SP/ 2013).

Esta pesquisa foi encaminhada para a avaliação do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP- A situação da pesquisa, em 16 de dezembro do ano de 2013, se encontra em apreciação ética sob o número de CAAE 16825113.2.0000.5482.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE, COMPREENSÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção tem como objetivo descrever, analisar criticamente, discutir os resultados encontrados e responder a questão central desta pesquisa: como ocorrem as atividades da rede de formação de educadores do Projeto Lendo Você Fica Sabendo.

Para que essas compreensões se tornassem possíveis, analisei dois momentos de atividades realizadas em encontros de formação. Essas atividades são mostradas a partir da descrição do seu contexto de produção, transcrição de momentos da atividade enfatizando a interação verbal entre os participantes. Em seguida, é realizada a análise crítica desses discursos a partir dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos, como já mencionados no capítulo anterior. Enfatizo que, a produção das atividades propostas no planejamento intencionava, desde o princípio, a transformação dos professores e coordenadores, sujeitos da formação, na produção de novos significados sobre leitura e escrita e a transformação de suas práticas pedagógicas em sala de aula. Também objetiva a transformação da equipe pedagógica da Editora e da pesquisadora, também sujeito dessa pesquisa, como produtora do planejamento, de materiais didáticos voltados para leitura e escrita.

Tendo em vista o exposto anterior, este capítulo encontra-se dividido em três partes:

- 1º Discussão do contexto das atividades realizadas nos encontros de formação que foram analisados nesta pesquisa (Contexto referente à 1ª atividade e contexto referente à 2ª atividade);
- 2º Organização e transcrição dos excertos selecionados de cada atividade, por meio da análise crítica da linguagem em seus aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos.

4.1 Contextos da 6ª formação contínua de Educadores

A sexta formação de professores foi planejada na última semana de julho de 2012. As necessidades que antecederam a produção desse planejamento estavam relacionadas à recente divulgação dos resultados da avaliação externa SPAECE-Alfa.

Segundo a publicação do Jornal *O Povo*, em referência à avaliação, os resultados foram positivos e constatavam avanços nos resultados em relação à Alfabetização de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, meta do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Municípios cearenses atingem níveis desejáveis de alfabetização, segundo avaliação.

Os níveis de alfabetização nos municípios cearenses foram considerados satisfatórios em 2011, segundo dados da avaliação da alfabetização obtidos através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), em sua vertente SPAECE-Alfa. Ao todo, 178 municípios atingiram níveis desejáveis, segundo o levantamento.

Fortaleza, Jaguaratama, Jaguaribara, Ipaumirim, Lavras da Mangabeira, Várzea Alegre e Parambu ficaram um pouco abaixo do nível desejável, atingindo nível suficiente. Na avaliação das séries de 5º ano, o município de Mucambo atingiu a melhor média, com 269,1. Já de 1º ano, Nova Olinda ficou com a maior nota: 282,4.

Jornal *O Povo* 21/05/2012

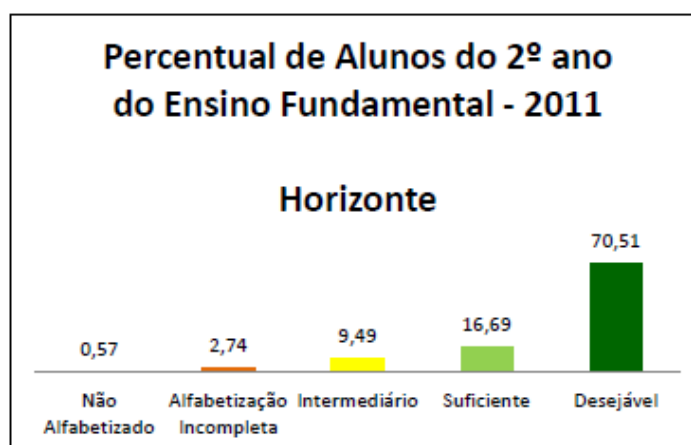
Quadro 13 – Reportagem do Jornal *O Povo*.

A divulgação desses resultados, desde o início do Programa, repercute nas Atividades da Editora, nas Secretarias de Educação das Cidades Assessoradas, na Secretária de Educação do Estado e na imprensa local, como destacado na notícia anterior. Apesar dos resultados serem em média satisfatórios, alguns Municípios não atingiram o “nível desejável”. As classificações de desempenho (Não alfabetizado, Alfabetização incompleta, Intermediário, Suficiente e Desejável) são padrões quantitativos que elucidam desempenhos médios das Cidades que integram o PAIC. Apesar da repercussão dos resultados quantitativos mobilizarem professores, secretários de educação, técnicos das secretarias, coordenadoras e formadoras da assessoria, há outro aspecto dessa avaliação que intensifica o trabalho interno da Editora. Isso acontece porque o SPAECE-Alfa divulga “Boletins”, que consistem em destacar a proficiência por escola e por aluno. Esse resultado mais específico tem mobilizado

os Grupos da Cadeia de Atividades da Editora e o trabalho direto com as Cidades assessoradas.

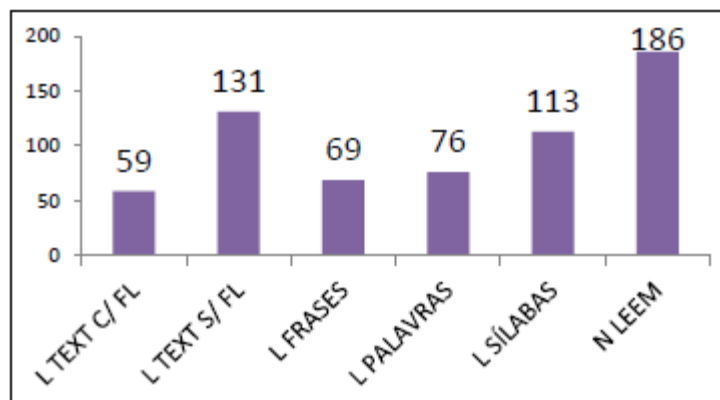
Consideramos esse trabalho como o que está “por trás” dos resultados. Ele consiste em propor intervenções para tentar equilibrar as disparidades da média da avaliação do SPACE-Alfa. Como exemplo podemos destacar que em uma mesma cidade pode existir escolas com proficiência de alfabetização desejável e classificar esse município em uma média excelente, enquanto há escolas, da mesma cidade, que tem proficiência “não alfabetizado”. Essas disparidades trazem novos contextos para a Cadeia de Atividades da Editora. O GC (Grupo de Coordenadoras), junto ao GF (Grupo de Formadoras) dispõem de uma variedade de argumentos trazidos dos municípios. Diferentes sujeitos; Professores, Coordenadores, Alunos, Diretores, Técnicos, Secretários de Educação, entre outros compartilham necessidades específicas relacionadas às transformações dos resultados.

A necessidade de transformar a média estatística, de um nível desejável, em soma qualitativa de proficiência por aluno, altera o contexto da formação contínua em períodos de divulgação de resultados. Um dos instrumentos utilizados em formação para o acompanhamento individual da proficiência, por aluno, é o Mapa de Sala de aula (anexo 14). Esse instrumental, geralmente é preenchido em atividades de formação. Esses dados são sistematizados internamente na Editora e depois discutidos posteriormente em formação. Abaixo disponho de uma dessas sistematizações, da cidade de Horizonte- CE.

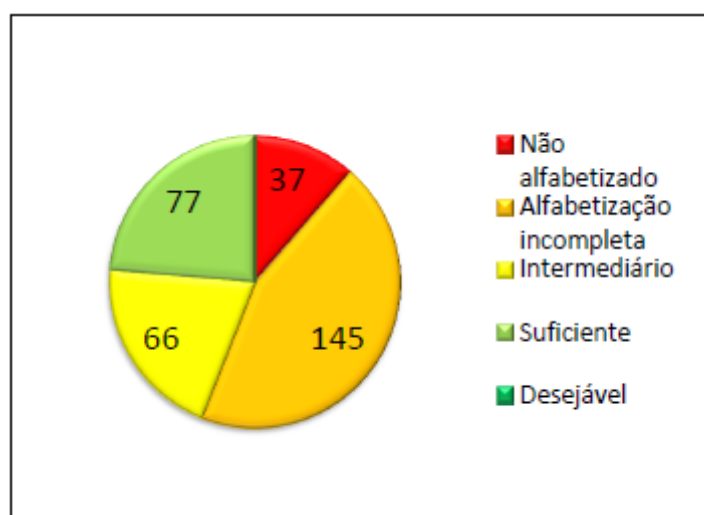


Fonte: www.seduc.ce.gov.br

Gráfico 2 – Percentual de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Secretaria Municipal de Horizonte (arquivo interno) disponibilizado em 2012.
Gráfico 3 – Número de alunos.



Fonte: Sistematização de dados do instrumental MAPA DE SALA DE AULA. Disponibilizado pelo Grupo de Formadora (GF) e Coordenadora da Aprender Editora Jeane Félix, em 2013.
Gráfico 4 - Sistematização de dados do instrumental.

No início dessa descrição quis situar sobre o período de produção da 6ª Formação de Professores, início do segundo semestre de 2012, para contextualizar sobre as condições que antecederam essa produção. A repercussão dos resultados de uma avaliação externa e a necessidade de uma análise crítica de resultados internos dessa avaliação, ou seja, a proficiência por escola e por aluno foram os indicadores que mobilizaram a elaboração desse planejamento específico.

No trabalho de formação não há como intervir diretamente com cada aluno, mas sim, com cada professor desses alunos. Desta forma, a proposta da 6ª formação consistiu em debater as relações entre oralidade, escrita e leitura. A intenção da formação era ressaltar as habilidades que envolvem as competências relacionadas a esses aspectos linguísticos. Este seria o destaque, macro, contextual, para desencadear o trabalho específico de habilidades

linguísticas mais direcionadas para a aquisição de habilidades alfabetizadoras iniciais, como a consciência fonológica. E como já descrito inicialmente, necessidade situada no período destacado, dos grupos que compõem as Atividades em cadeia da Editora.

O grupo de planejamento (GP), quando iniciou a produção do planejamento, já tinha em mente algumas necessidades relacionadas às dúvidas dos professores sobre COMO A CRIANÇA APRENDE A LER E A ESCREVER? A formação foi proposta em torno dessa reflexão, porém, a intencionalidade do planejamento seria antes propor uma reflexão sobre os contextos que formam as condições leitoras e escritoras. A proposta seria compreender quais as distinções entre letramento e alfabetização, quais usos os sujeitos fazem dessas condições, letradas e alfabetizadas.

O referido planejamento (em anexo 1) foi dividido em atividades, organizadas em nove momentos, dispostos em 8 horas de formação. A saber:

- “Coelhinho na toca” – criação de uma história narrativa.
- Levantamento de sentido e leitura do objetivo da formação.
- Trecho do filme “Narradores de Javé” – relação entre oralidade e escrita.
- Estudo teórico “As relações entre oralidade, escrita e leitura”.
- Atividade prática do livro “Escrever, comunicar e ser”.
- Vídeo “Jessier Quirino”.
- Resgate das escalas de proficiência.
- Atividades práticas.
- Avaliação do encontro.

A proposta da formação iniciou a partir de uma análise enunciativa relacionada ao enredo do Filme “Narradores de Javé”. Esse filme narra a história do Vale do Javé, cidade fictícia, prestes a ser inundada por um Projeto de Hidrelétrica. Zaqueu, morador do Vale, reúne os moradores para discutir uma solução que não inundasse a Cidade. Uma das conclusões do grupo consiste em “provar”, com uma escrita “científica”, que a Cidade tem um patrimônio histórico, e por isso, deve ser preservada. Contudo, o grupo identifica como patrimônio da

cidade os relatos orais, de moradores antigos, envolvendo lendas e causos. Há apenas uma dificuldade na “escrita científica”, todos na cidade são analfabetos, apenas Biá, funcionário dos Correios da cidade, é alfabetizado. Biá, já havia aprontado com os moradores enviando cartas, que ele mesmo escrevia, com “fófocas” sobre os moradores. Apesar das dificuldades dos moradores em aceitar Biá, eles se convencem da importância da escrita na tentativa de salvar a cidade.

Sobre o enredo do filme foram elucidados os aspectos que correspondiam ao objetivo da formação: A relação entre oralidade, escrita e leitura. Os personagens e o contexto, a ameaça de inundação da cidade, foram objeto de análise e discussão para todas as atividades do planejamento. O 6º planejamento foi dividido em momentos, nos quais estavam incluídas práticas relacionadas ao tema da formação. O filme “Narradores de Javé” mobilizou o grupo, (GF), a avaliar, ressaltar, criticar e refletir sobre alguns aspectos, conforme o enredo do filme, que relacionam contexto, condições históricas, culturais e sociais aos usos e práticas de leitura, escrita e oralidade.

Para contextualizar um desses momentos práticos, detalhado na análise de dados a seguir, é importante contextualizar os instrumentos que foram usados para essa atividade. Como já mencionado, a assessoria da Editora desenvolve atividades de Formação Contínua e elaboração de material didático estruturado, conforme a escolha de uma perspectiva teórica-metodológica que orienta a produção desse material e formação de docentes.

O livro “Escrever, comunicar e ser”, publicado pela Editora em 2011, foi o instrumento utilizado na atividade prática. O livro compõe uma série de atividades que envolvem “situações” possíveis para o uso da escrita em diferentes contextos enunciativos e possíveis de serem realizados na “vida que se vive”, através de *performance*. Ressalto que essa publicação foi a primeira intenção, pensada, estruturada e produzida pelo grupo de planejamento (GP), do qual faço parte como diretora pedagógica, exercendo papel social de orientadora e também autora, a integrar a Coleção Lendo Você Fica Sabendo a partir de uma perspectiva Sócio-histórico-cultural e transformações de cunho teórico e prático que passei condizentes ao meu envolvimento com o grupo LACE.

A atividade específica recortada para a 6ª formação interagia com as provocações trazidas para a formação, pelo filme, pelas relações entre escrita, leitura e oralidade, os resultados do SPAECE-Alfa, recentemente divulgados, e considerações sobre o pensar condições de alfabetização contextualizadas com uma intenção de letramento.

A *performance* sobre uma produção de um gênero oral, um debate, foi a ação para pensar e relacionar as distinções e semelhanças sobre uma produção escrita e uma oral, a relação entre fala e oralidade, a situação, contexto, como indutor da produção, as referências para produção de argumentos e os conhecimentos linguísticos mobilizados para essa produção. Especificamente os excertos abaixo transcritos se referem a uma atividade anterior à *performance* de uma produção oral do gênero debate. Vejamos a seguir:

4.1.1 Primeiro Momento – Encontro de estudo da 6ª formação realizada na Aprender Editora em agosto do ano de 2012

Sujeitos dessa atividade:

- Coordenadora do (GP): orientadora (O) da atividade.
- Coordenadora do (GC): coordenadora (C1).
- Formadoras (GF): formadora A (FA), formadora B (FB), formadora C (FC), formadora D(FD), formadora 5(FE), formadora 6(FF).

Objetivo e conteúdo da atividade

Objetivo: materializar através de uma atividade com o gênero oral (debate), os aspectos destacados no eixo teórico (texto: “A relação entre oralidade, escrita e leitura” – Marcuschi).

Levantamento de sentido sobre o que é debate. Sujeitos da atividade: orientadora, coordenadoras e formadoras.

Realização da atividade “O que você prefere”, do livro “Escrever, comunicar e ser”, em situação de performance. (Anexo 1).

4.1.2 Análise geral da interação verbal – 1º momento - 6ª formação

No turno de número 1 (O1), primeiro excerto exemplificado no quadro de categorias discursivas no terceiro capítulo, a orientadora (O) inicia o turno revelando o seu papel social na atividade de orientadora do grupo através do seu discurso, quando afirma: *antes de ler as orientações, alguém sabe o que é um debate?* (O1). O objetivo dessa interação é exteriorizado com a introdução do tema “debate”, que é o gênero oral que está sendo trabalhado nesta atividade. A partir do que é externalizado pelos participantes através dos seus discursos, há possibilidade de observar a influência dessas questões nos modos de produção do conhecimento através do tema que foi debatido. Uma questão controversa (QC) é levantada pela orientadora quando ela pergunta “*alguém sabe o que é um debate?*”(1). Este questionamento cria uma possibilidade de respostas com perspectivas que permitem aos interlocutores assumirem determinados pontos de vistas sobre os sentidos que tem sobre esse tema. Essa possibilidade pode ser observada por meio da resposta da formadora A: “*É uma troca de ideias*” (2). A orientadora retoma e ratifica a fala da formadora A, mas logo em seguida, faz através do uso do pronome interrogativo “*o quê?*”, ao realizar uma pergunta. Nesta mesma pergunta, a orientadora (O) realiza um pedido de esclarecimento (PD), pois não apenas confirma a resposta dada pela formadora A, como possibilita que os demais sujeitos apresentem outras definições, “*é uma troca de ideias e o que mais?*” (O3).

O tema “debate” remete a discussões sobre o conceito de oralidade, tendo em vista que o debate é um exemplo de atividade prática oral. Em outros momentos do processo de formação contínua, a questão da oralidade já foi discutida estando intrinsecamente relacionada aos processos de leitura e escrita. Portanto, quando o planejamento foi elaborado, o GP almejava com esta discussão que, as formadoras e as coordenadoras trouxessem os sentidos já construídos sobre oralidade, pautando-se em práticas sociais e comunicativas, estando estas sempre atreladas ao contexto sócio-histórico-cultural de produção e circulação. A oralidade, assim com a leitura e a escrita são consideradas, no contexto da formação contínua do PLVFS, como Atividades sociais práticas, dotadas de intencionalidade, que possuem um objeto comum coletivo, que são organizadas por regras, mediadas por diferentes instrumentos, formadas por sujeitos e comunidade. Assim, nestes contextos de formação contínua, é necessário que a linguagem seja tanto objeto de conhecimento, como instrumento mediador no processo de formação do indivíduo, que de acordo com Vygotsky acontece primeiro no

plano interpsicológico e depois no intrapsicológico. A linguagem argumentativa deveria acontecer, pois, na produção criativa de significados, consonante à Liberali (2010: 78), ela tem um papel essencial na restrição e ampliação que compõem o embate entre os vários sentidos que o compõem. Segundo Liberali (2010), a argumentação aparece na forma como a linguagem se organiza nas atividades da rede de formação. Nos momentos de produção criativa e crítica, a argumentação cria espaços para que essa produção criativa e crítica se concretizem na tentativa de superar perspectivas dogmáticas e/ou decorrentes dos sentidos pessoais e dos significados historicamente cristalizados. Assim, as atividades de linguagem assumiriam o papel transformador possibilitando espaços onde, a colaboração entre sujeitos seria realizada a partir, de situações conflituosas que pressupõem transformação, produção crítica de conhecimentos rompendo com uma prática reiterativa.

A organização temática do excerto anteriormente apresentado pode ser pensada a partir das dimensões de desenvolvimento, pertinência e não pertinência (PONTECORVO, 2005). Pode-se observar que houve desenvolvimento do tema em discussão, gênero oral (debate) e os turnos que seguem em resposta a outros são pertinentes, pois, os sentidos dos sujeitos, acerca do que é um debate, estão sendo levantados: “*argumentos, opiniões*” (F4), “*a pessoa coloca a sua opinião*” (F5). No entanto, embora o tema em questão esteja sendo desenvolvido a partir de um levantamento de sentidos coletivos exteriorizados, pois as formadoras expressam o que pensam sobre o conceito de debate, a discussão não se expande. Os sentidos expostos pelas formadoras são rapidamente resgatados pela orientadora (O) do grupo, no entanto não são contestados, não há pedido de esclarecimento dos argumentos, não são realizadas discordâncias. Podemos constatar isso nos seguintes turnos:

- (O3): “é uma troca de ideias e o que mais”?
- (O5): “ a réplica, a tréplica, o que mais”?

O conteúdo do que é discutido sobre o debate, não é relacionado ao contexto da sala de aula, não são provocadas situações discursivas que levem os participantes a pensarem criticamente, a entrarem em contradição, desconstruindo conceitos anteriormente construídos e construindo novos conceitos. Apesar de a orientadora instigar os interlocutores a pensarem e ampliarem as suas definições, os seus sentidos sobre o que seja um debate e acrescentar elementos os seus definições: “a réplica, a tréplica, o que mais”?(6).

A formadora D (“às vezes também parece uma briga”) (D7) mostra-se levantando um elemento diferente do que até então havia sido colocado, no seu papel social de interlocutor, interagindo e reagindo a propostas. A formadora desenvolve a discussão acrescentando um novo elemento, relacionando-o à discussão já realizada. Este “novo” argumento colabora para que contradições venham a aparecer. Inicialmente a orientadora repete o que foi afirmado pela formadora D “às vezes parece uma briga”? (D8), utilizando uma entonação de interrogação ao mesmo tempo em que utiliza essa interrogação como mecanismo de articulação, abrindo espaço para que os interlocutores assumam um ponto de vista de concordância ou de discordância (CONC ou DISC) com o ponto de vista já dado de que o debate parece uma briga. Outra formadora pronuncia-se pela primeira vez respondendo à interrogação feita pela orientadora mostrando o seu ponto de vista (PV): “É às vezes parece uma briga”... (F9) A formadora que afirmou anteriormente que “às vezes também parece uma briga” toma o turno explicando o ponto de vista (PV) já apresentado: “é porque existe toda uma argumentação, defesa da fala. Parece uma briga, mas não é uma briga” (F10). A formadora D utiliza o “também” como um operador argumentativo, segundo Koch (2006), que revela a intenção do enunciado estabelecendo uma relação argumentativa.

Em seguida, a orientadora toma o turno fazendo uso do “por que como mecanismo de interrogação e realizando um pedido de sugestão por explicação (F11) (PEXP) que possibilita o parar para repensar um ponto de vista buscando sustentá-lo, explicando-o: “por que parece uma briga mas não é uma briga”? (F12) A formadora D responde argumentando que “porque são ideias, opiniões. Opiniões contra e a favor” (D13). A formadora D responde ao pedido de sugestão por explicação da orientadora, tentando sustentar o seu ponto de vista. A orientadora não retoma o argumento defendido pela formadora D, seja pedindo um exemplo, ou lançando uma pergunta de concordância e discordância do grupo. A atividade de levantamento de sentidos sobre o conceito de debate encerra sem que o grupo tenha coletivamente chegado ao acordo de um conceito científico do que seja esse significado, ou seja o modo como ocorreu essa atividade não possibilitou uma produção criativa e crítica.

Posteriormente, a orientadora articula uma pergunta de sim ou não: “e o debate tem regras”? (F14) Esse questionamento apenas possibilita que os participantes exponham os seus sentidos sem possibilidades de uma réplica mais elaborada, um debate mais aprofundado sobre o que são regras, se tem importância ou não para o gênero debate, caso tenha importância, qual seria essa importância, qual a influência dela para o desenvolvimento de debate etc. Assim, coletivamente, o grupo responde: que “tem” (F15) regras. A orientadora

solicita que os participantes deem exemplos de regras fazendo uso do aspecto linguístico do mecanismo de interrogação “quais” (“E quais são essas regras?”) (F16). As formadoras respondem a esse questionamento: “*Falar um de cada vez (F17), respeitar a vez do outro falar*” (F18), “*Respeitar a opinião do amigo*”(F19). A formadora D faz uso do marcador argumentativo “mas” com a intencionalidade de se contrapor aos argumentos até então já expostos: “*mas pode discordar*”... (F20) Esse posicionamento da formadora D possibilita posicionamentos de concordância ou discordância, levantamento de argumentos dos demais participantes. Todavia, apenas uma formadora “E” se coloca “*Discordar pode, mas tem que ser na sua vez*” (F21). A formadora E traz um mecanismo de articulação de concordância, pois confirma o que a formadora D afirmou, que pode discordar, no entanto, faz o acréscimo de um novo elemento que essa discordância pode ser realizada, mas tem que ser na sua vez, desenvolvendo com pertinência a discussão sobre as regras do debate levantadas nesse momento da discussão.

A atividade de discussão do conceito de debate foi por ora finalizada, com a orientadora reassumindo o seu papel social de orientadora do grupo, fazendo uma conclusão da atividade de discussão sobre o conceito do debate expressando as vozes do discurso atribuindo uma tarefa para o grupo, quando anuncia a próxima atividade a ser realizada “*Agora vamos ler*”... (O21). Com esta enunciação, a orientadora encerra, por ora, qualquer possibilidade de que os participantes possam expandir a discussão sobre o conceito de debate.

A orientadora do grupo coloca na leitura do conceito de debate expresso no livro (Escrever, comunicar e ser) todo o poder de decisão deixando como secundária todos os sentidos e significados colocados pelos participantes. “O debate é... vamos ver se foi o que vocês colocaram”. (O21).

Retornando à questão central desta pesquisa “Como ocorrem as atividades da rede de formação de educadores”? Tomando como base a análise de como a atividade aconteceu no excerto anteriormente descrito, analiso, criticamente, que apesar de ter propiciado um ambiente favorável a discussões sobre o conceito de debate, que consistiu desde o início no objetivo, o modo como a linguagem perpassou e conduziu todos os discursos mostrou que as colaborações efetuadas, tanto pela orientadora quanto pelas formadoras não possibilitou que a contradição viesse à tona. Os participantes não sentiram a necessidade de refletir criticamente, de entrar em conflitos com os sentidos dos outros e com os seus próprios sentidos, o que pode ser visto no modo como os participantes de uma maneira em geral falam. Eles se colocam,

concordam, complementam informações dadas em um turno anterior, revelam os seus sentidos, no entanto, não pedem esclarecimentos, não aprofundam o que foi colocado, não inserem outros temas que ampliem as discussões. Acredito que a maneira como a atividade é colocada, o modo como a linguagem está sendo utilizada pela orientadora não possibilitou que as ideias fossem concatenadas. No momento em que um sentido foi exposto por uma participante, as ideias não foram retomadas no o grupo, de modo que houvesse uma reflexão crítica sobre a mesma e uma ampliação do que estava sendo discutido. O principal foco desta dissertação, como já dito no capítulo três, é centrar nos modos de agir dos sujeitos (pesquisadora, formadoras, coordenadores, professores), como produzem conhecimentos, como se transformam e colaboram na transformação de outros. Assim, chega-se à conclusão de que na análise crítica do primeiro momento da Atividade da 6ª formação não houve uma produção criativa e crítica. Segundo o pensamento de Freire (1989/2002), já discutido, a formação contínua de professores precisa ser concebida como um processo contínuo e permanente para o professor. O professor, portanto, deve ser um permanente crítico de sua prática pedagógica e constante questionador de conceitos que a embasa. A linguagem da orientadora deste momento de interação não colaborou para a vivência de uma Cadeia Criativa.

A intenção do trabalho com gestão nas formações da Editora está voltada para a abordagem de gestão escolar por meio de uma tradição vygotskyana (1934), que de acordo com Liberali (2012:89), implica que a produção coletiva de significados e motivos compartilhados seja entendida como aspecto essencial para o desenvolvimento de uma possibilidade criativo-colaborativa para transformações. Nesta análise a gestão desenvolvida não possibilitou a aprendizagem e o desenvolvimento crítico-colaborativo das questões discutidas.

Outro aspecto relevante nesta análise é a distância, não apenas entre os objetivos propostos e escritos no planejamento, como a organização da linguagem que foi usada nos momentos de interação. Efetivamente, há uma distância entre o que é proposto no planejamento e o modo como ocorre a atividade no processo de formação. VER ANEXO 1.

4.1.3 Segundo Momento – Encontro de estudo da 6ª formação realizada na Aprender Editora em agosto do ano de 2012

Sujeitos dessa atividade:

- Coordenadora do (GP): orientadora (O) da atividade.
- Coordenadora do (GC): coordenadora (C1).
- Formadoras (GF): formadora A, formadora, formadora B, formadora C.

Objetivo e conteúdo da atividade:

Objetivo da atividade: discutir os conceitos relacionados ao ensino-aprendizagem integrados às práticas sociais de oralidade, leitura e escrita.

- Leitura individual do texto: “A relação entre oralidade, escrita e leitura” (Marcuschi, 2010).
- Levantamento de sentido sobre as relações entre oralidade, leitura e escrita e o objetivo da formação.
- Trecho do filme “Narradores de Javé” – relação entre oralidade e escrita (18 minutos).
 - Relacionar os conceitos apresentados com as práticas de sala de aula, as relações cotidianas de uso da oralidade, leitura e escrita e a proposta de vivência do planejamento.
 - Apresentação dos *slides* do texto teórico.

4.1.4 Análise geral da interação verbal – 2º momento - 6ª formação

O excerto anteriormente exposto foi retirado de um segundo momento vivenciado na 6ª formação do ano de 2012, como já mencionado. Os sujeitos desta atividade têm como

objetivo central a discussão sobre a relação entre a oralidade e a escrita. Esta discussão por sua vez, foi pautada no estudo do texto do autor Marcuschi, retirado da obra “Da fala para a escrita: atividades de retextualização” (2010), na discussão e análise do trecho (20 minutos) do filme “Narradores de Javé”, que mostra o uso da oralidade, da articulação, do desenvolvimento e da pertinência do discurso de um personagem que é letrado, porém, não é alfabetizado, e na *performance* de uma atividade “Coelhinho na toca” que teve como objetivo a criação de uma história oral, coletiva. Vale ressaltar que os turnos descritos no referido excerto, não mostram a *performance* da atividade “Coelhinho na toca”. A não escolha por essa atividade foi intencional, devido à linguagem utilizada nas discussões sobre o texto e o trecho do filme possibilitar mais subsídios para a análise da linguagem em seus aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos.

É imprescindível ressaltar que as atividades analisadas estão intrinsecamente relacionadas ao macro objetivo do 6º planejamento, que consistiu em discutir os processos de ensino-aprendizagem nos quais se estabelecem as relações entre a oralidade, a escrita e a leitura, entrelaçadas às concepções sócio-histórico-cultural, tendo a linguagem como instrumento mediador e o trabalho com a aquisição das habilidades linguísticas envolvidas no processo de alfabetização. O macro objetivo da 6ª formação colaborou diretamente para a escolha dos excertos analisados nesta dissertação, pois as discussões de como o sujeito aprende, dar exemplos de atividades nas quais os sujeitos podem aprender a ler e a escrever acabam por revelar os sentidos que os participantes têm sobre os conceitos de leitura e escrita. Em outros momentos de formação contínua, em anos anteriores, era recorrente entre os educadores definir o conceito de leitura como a interação, a extração do significado do que está escrito e o conceito de escrita como um processo centrado no papel individual do sujeito estando este voltado para como o indivíduo se desenvolve, como ele pensa o que está dado, escrito, e como ele pode aprender sobre o que está escrito. Visão esta ancorada nos pressupostos piagetianos, nos quais o sujeito aprende basicamente através de suas próprias ações, interações diretas com os objetos.

O conceito de leitura citado no parágrafo anterior, como discurso recorrente entre os sujeitos da formação contínua, está pautado como discutimos no capítulo teórico, em uma concepção, como afirmaram Koch e Elias (2009), de língua como código, como mero instrumento de comunicação. O texto então é considerado como simples produto da codificação de um emissor. Neste processo, o papel do sujeito é pré-determinado pelo sistema cuja função deste sujeito é decodificar o que está escrito no texto. Por meio das discussões

realizadas na análise dos dados desta pesquisa, vemos que os sujeitos da interação definiram, por exemplo, a escrita como “uma prática discursiva” (FA 23), elementos como a situacionalidade, contextualização, de acordo com diferentes vozes fazem parte do conceito de escrita que está pautado na TASHC. A escrita, portanto, foi definida como uma atividade onde o contexto, as práticas, os modos de agir, a relação com outros interlocutores, a maneira como se organiza o que vai ser dito e mais uma diversidade de situações ultrapassam a relação individual entre o escritor e o que vai ser escrito, tendo em vista que esta relação é mediada por diferentes instrumentos não podendo acontecer de maneira direta.

Analisando criticamente este segundo momento de estudo da 6ª formação por meio dos discursos dos participantes, foi revelado que, os sujeitos desta interação transformaram os conceitos iniciais acerca dos conceitos de leitura e escrita, pois deixaram claro que a leitura e a escrita são práticas sociais deixando implícito o conceito de letramento de acordo com o que foi discutido no capítulo teórico, na visão de Soares (2003) que foi um termo criado devido a necessidade de reconhecer e nomear as práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas do que as práticas de ler e escrever como resultado da aprendizagem do sistema de escrita. Podemos identificar a discussão anteriormente citada nos trechos das falas (C141) e (C143): “... aí a gente vê por exemplo, essa questão cultural.... apesar dele não ser uma pessoa alfabetizada, ler e escrever, ele tem um nível cultural. A gente percebe como ele fala. Ele não fala, não se expressa como uma pessoa que não tem escolarização...”; ... “ele respeita a língua muito próximo das regras gramaticais..... às vezes a gente consegue saber se uma pessoa é escolarizada ou não pela condição de como ela fala. Então a gente vê... isso não é uma certeza absoluta porque existem os conceitos históricos, culturais e sociais onde esta pessoa está inserida e ela pode se sobrepor a essa questão que é muito mais difícil, sem dúvida nenhuma...”.

Essas falas sugerem que a produção de novos significados pelos participantes da interação anteriormente discutida ocorreu por meio da argumentação. Os sujeitos participantes se constituíram como sujeitos da interação, construíram diferentes sentidos sobre os conceitos de TASHC, oralidade, leitura, escrita e tiveram a possibilidade de em diferentes eventos compartilhar novos significados acordados. Assim podemos afirmar que em uma concepção vygotskyana, a formação social do ser humano é marcada por constantes transformações e por processos de produção de conhecimentos como discutimos no capítulo teórico. Neste processo conflitos, embates, negociações de sentidos diferentes estão presentes. Os instrumentos que mediarão e possibilitaram também a transformação dos sujeitos além da

linguagem, foram o trecho do filme “Narradores de Javé”, o estudo do texto de Marcuschi e as atividades trabalhadas no planejamento como um todo.

Nesta atividade, a orientadora (O) representa o papel inicial de hierarquia maior do grupo. (O) inicia a discussão lançando uma questão controversa (QC): “Quais as semelhanças entre a oralidade e a escrita”? A colocação dessa questão controversa influencia nos modos de gestão da produção de conhecimento, possibilitando que reflitam criticamente, expressem seus pontos de vista revelando os sentidos sobre os temas em debate, construindo novos sentidos e compartilhando significados. A FA (23) responde a QC “São duas representações da língua mostrando o seu ponto de vista, a partir de sua compreensão do que seja oralidade e escrita. Também, pode-se perceber que, segundo Pontecorvo (2005), há desenvolvimento nesse momento inicial, pois, a questão central, o fio condutor do raciocínio é mantido na mudança de turnos entre os interlocutores. Segundo Marcuschi (2007:16), para produzir e sustentar uma conversação, duas pessoas devem partilhar um mínimo de conhecimentos comuns. Entre estes conhecimentos estão a aptidão linguística, o envolvimento cultural e domínio de situações sociais. Pelo turno da FA (23) identifiquei também em seu discurso, pertinência com relação há progressão do tema proposto, na medida em que a resposta não desviou do que foi colocado pela (O). A FB (24) indica através de sua enunciação, uma continuidade, uma complementação do turno anterior quando afirma: “... a questão da contextualização de cada uma delas”. Embora não tenha expressado verbalmente um operador argumentativo como: além disso, também, a entonação utilizada pela formadora B (24) dá indícios de complementaridade e acréscimo da ideia do interlocutor anterior. Não pude observar uma tomada de turno, mas sim uma espécie de turnos superpostos, pois, uma informação é adicionada e há continuidade do argumento que foi exposto inicialmente. A (O) (25), concorda com o que foi colocado pela FB (24) fazendo uso de mecanismo de concordância (CONC): “Exatamente. Ele (Marcuschi) chama de”... (O) tinha a intencionalidade de acrescentar novos elementos à discussão embasando-se no autor estudado. No entanto, a FB (26) toma o turno recorrendo ao aspecto linguístico de referência intratexto, também se respaldando na definição do autor no texto estudado: “Situacionalidade”. Essa resposta parece revelar a intenção da FB de constituir uma sequência de sentido pertinente às necessidades da interação.

Em outro turno FC (27) lança uma pergunta; “Elas se complementam né”? Essa pergunta demonstra em seu contexto enunciativo a intenção de um diálogo na busca do verossímil. Pela entonação dada pela FC, acredito que esteja implícito o operador

argumentativo “mas”. FC (27) concordou com a definição dada pela FA (23), pela FB (24) e pela (O), mas acrescentou uma nova questão: apesar de tudo que foi colocado, a oralidade e a escrita são práticas complementares. A (O) responde à pergunta realizada sem acrescentar nenhum ponto de vista, apenas afirma se espelhando no conteúdo da pergunta de FC (27): “Elas são complementares”. A C1 (29) acrescenta o seu ponto de vista baseada em uma definição quando afirma: “são duas formas de representar a língua”. Nesta concordância, C1 enfatiza através da sua entonação verbal a questão das duas formas, e também as diferenças entre elas. C1 não recoloca a questão levantada pela FC (27) em forma de pergunta, assim não possibilita que os demais sujeitos tenham uma reflexão crítica, levantem outros sentidos para que significados coletivos fossem compartilhados.

FB (31) retoma o debate que por ora parecia ter sido encerrado, sobre a relação entre a oralidade e a escrita fazendo uso do operador argumentativo “porque”, na tentativa de fazer uma referência, uma explicação ao enunciado anterior. Para isso recoloca a questão: “*É porque muitas vezes a gente diz que a escrita é uma representação da fala e agora mesmo faz esse*”... C1 (32) toma o turno e começa a assumir através de sua enunciação, o papel social de orientadora do grupo, levando para a discussão pontos de vista. Também faz uso do marcador “que”, iniciando uma explicação ao enunciado anterior, colaborando para o aprofundamento do levantamento de sentidos, utilizando argumentos mais consistentes e intencionalmente direcionados para uma determinada conclusão.

A C1 (32) faz uso do argumento de definição expressiva na medida em que define algo a partir de uma visão subjetiva: “... não é um conflito, é uma ampliação de conceitos”. Os posicionamentos enunciativos da C1 (32) são marcados pelos mecanismos de distribuição de vozes (Liberali, 2013), expressando as marcas do “EU” (“Eu acho”), assumindo perante o grupo a sua opinião, a responsabilidade de assumir tal posicionamento. Também expressa marcas do “TU”, quando fala: “... não é que a gente”..., atribuindo responsabilidade também ao grupo.

FD (33) introduz um mecanismo de articulação de pedido de entrelaçamento (PENT), quando questiona: “*Será que a representação semiótica não seria outra representação da língua não*”? Neste turno, FD traz um novo elemento, o conceito de semiótica, relacionando-o à representação da língua. C1 (34) responde ao questionamento realizado pela FD (33), dando um *feedback* (FDB) articulando, comentando o entrelace

levantado pela FD no turno anterior. FB (35) dá continuidade desenvolvendo o tema debatido. Acrescenta informações fazendo uso do marcador argumentativo “também”, quando fala: “Ele também coloca... tem uma personagem que ele diz “são marcas do indivíduo que aí”... C1(36) toma o turno, mas não completa a ideia que seria desenvolvida, mas sim expressa um mecanismo de concordância (CONC) quando valida a ideia não desenvolvida por completo da FB (35): “Isso é fantástico”! Ao mesmo tempo C1 (36) demonstra por meio da sua fala, um mecanismo de valoração “*fantástico*”. FB (37) marca o seu posicionamento no enunciado retomando o turno, completando a ideia levantada anteriormente. Faz uso dos marcadores argumentativos “assim”, “também”, com o objetivo de dar continuidade ao argumento iniciado. Também faz uso do argumento de autoridade quando cita Vygotsky: “*é a perspectiva da própria questão do conceito vygotskyano sócio-histórico-cultural né?*”. Finaliza o turno com um pedido de concordância.

C1 (38) faz uso do mecanismo de concordância “Sem dúvida” do que foi colocado pela FB no turno anterior, no entanto, não faz nenhum acréscimo à relação estabelecida pela formadora B (37), nem recoloca a questão para o grupo possibilitando que tenham uma reflexão crítica, entrem em conflito, colaborem para a produção de conhecimento a partir do movimento de contradições, de discordâncias, do levantamento de diferentes sentidos em busca da produção do compartilhamento de um significado, construído, coletivamente, dos conceitos discutidos nos turnos anteriores. FB (39) dá continuidade ao debate sobre a oralidade e a escrita quando utiliza um tipo de argumento buscando sustentá-lo por exemplificação, quando faz referência ao que Marcuschi coloca no texto, exemplificando o ponto de vista apresentado: “quando ele fala nas formas de representar a língua, tá muito, muito ligado”.

C1 (40) retoma a questão levantada pela FB (37) com relação à TASHC. Utiliza o argumento de sustentação para exemplificação: “aí é que a gente vê, por exemplo, essa questão cultural...” Através desse discurso, C1 (40) expressa as marcas do “EU”: “eu discutia com as meninas”... e as marcas do “TU”: “... a gente percebe”..., marcando as vozes, os posicionamentos enunciativos dos sujeitos.

A FC (41) se coloca no grupo fazendo referência ao turno anterior, fazendo uso do mecanismo de articulação PV: “É o nível de argumentação dele” se referindo ao Zaquel, personagem do filme “Narradores de Javé”. C1 (42) volta à discussão já feita. Faz uso do

mecanismo de articulação de pedido de entrelaçamento (PENT) colaborando para que os interlocutores inter-relacionem o que já foi discutido em outros estudos através de um modo de questionar: “Como é que a gente pode imaginar que daquele lixão, um menino novo tem uma cultura assim tão imensa?”. Também faz uso do pronome interrogativo “como”. Essa escolha do mecanismo de interrogação “como” no processo argumentativo (Liberali, 2013) é muito importante porque essa escolha, esse modo de questionar pode gerar ou não a externalização, o entrelaçamento de vozes diferentes na produção de conhecimento. Os interlocutores têm a possibilidade de repensarem os seus sentidos, sustentando-os e expandindo-os em novos conhecimentos.

FC (43) faz uma colocação intencionando responder ao mecanismo de articulação de pedido de entrelaçamento (PENT) do turno anterior articulando o seu ponto de vista. C (44) continua desenvolvendo a discussão com pertinência fazendo uma relação entre teoria e prática a partir da TASHC. C1 (44) traz o exemplo do personagem do documentário de Vik Muniz (Lixo extraordinário), para respaldar a TASHC, utiliza o mecanismo de conexão “mas” com a intencionalidade de contrapor argumentos que levem a uma direção diferente, que vá além da condição real do contexto sócio-histórico-cultural do personagem: “mas a condição que ele buscou naquele contexto”... FB (45) através de seu enunciado se posiciona assumindo a sua opinião relacionando a outros exemplos de superação do contexto sócio-histórico-cultural presente. FB assume sua opinião exemplificando-a quando afirma: “Eu tô me lembrando do Patativa do Assaré” e expressa os sentidos até então construídos.

C1 (46) demonstra concordância (CONC) com a opinião da FB (45), ratificando o que ela falou sem acréscimo de novas possibilidades. (O) (47) que pela divisão do trabalho no GP, deu início assumindo a liderança maior do estudo, recolocou o que foi dito se apoiando no mecanismo de espelhamento nos outros interlocutores: “... temos vários exemplos onde o contexto sócio-histórico-cultural faz a diferença”. É importante enfatizar que (O) só havia se colocado anteriormente no grupo, no turno (28) o que justifica que a liderança maior do grupo foi assumida pela C1 como pode concluir através dos turnos anteriores.

C1 (48) para ratificar o papel social de liderança, conforme o anteriormente exposto, retoma o discurso estabelecendo uma relação entre teoria, a TASHC, e prática, a formação de professores. C1 neste turno traz à tona um discurso recorrente entre os educadores sujeitos da formação: “usar como justificativa o argumento de que alguns dos alunos da escola pública não aprendem por causa de suas condições econômicas e sociais.” A colaboração dada pela

C1 possibilita que os interlocutores reflitam de um modo crítico, construindo diferentes sentidos que entram em contradição com o que geralmente ainda é colocado pelos professores, tendo condições de compartilhar novos significados na produção de seus conhecimentos. A C1 (48) cita exemplos de como na prática essa “realidade” pode ser transformada e atribui a linguagem não apenas ao papel de objeto de estudo, mas sim de instrumento mediador na produção de conhecimento e na transformação dos sujeitos: “através do que o professor leva para a sala de aula, ter um discurso, uma fala elaborada, saber se posicionar...”.

Enfim, no excerto acima descrito pude analisar criticamente que mesmo (O) tendo iniciado a discussão com uma (QC): “Quais as semelhanças entre oralidade e escrita”?, na tentativa da criação de um espaço de colaboração crítica na produção de significados, o modo como a discussão foi delineada possibilitou ao grupo expressar pouco os seus sentidos, entrar em conflito, em contradição de ideias diferentes, para a posterior construção de um significado coletivo compartilhado que envolvessem mais conceitos. Para ilustrar essa análise cito a questão da não recolocação das falas dos sujeitos, para suscitar concordâncias, discordâncias, a falta de pedido de exemplos, esclarecimentos, sustentações de argumentos etc. Ou seja, a construção colaborativa de conhecimento não foi substancialmente alcançada. Uma das causas colaboradoras para que a produção não ocorresse de acordo com a necessidade do grupo, residiu no tipo de gestão que predominou na orientação desta atividade. A gestão desenvolvida, na maior parte do tempo, não incentivou a participação da maioria dos sujeitos da formação.

Porém, outro elemento que não pode ficar de fora dessa análise, é a questão da transformação teórico-prática dos pressupostos da proposta de formação da equipe da Editora, como já mencionada. A própria construção e compreensão do que seja a TASHC está presente o tempo inteiro em torno da estruturação da pesquisa. A questão inicial da discussão era a diferença entre oralidade e escrita. A partir do turno (37), a questão da perspectiva sócio-histórico-cultural é levantada. Desde então, a discussão passa a ter como foco central a questão social, a cultural, a possibilidade de superação, de transformação das condições reais. Essa realidade expressa uma tentativa de produção de conhecimento, de reelaboração do significado que antes fora construído embasado em uma perspectiva piagetiana, para então transformar-se em uma perspectiva sócio-histórico-cultural. Através da descrição da linguagem que é utilizada no planejamento, na descrição das atividades, pode-se perceber a busca por uma estrutura argumentativa que possibilite o conflito entre diferentes sentidos e o

compartilhamento de novos significados, como se pode ver nos fragmentos abaixo, retirados do instrumento planejamento, estudado no encontro de formação, que se encontra em anexo.

- Qual a perspectiva teórica destacada no texto?
- Qual a relação do estudo com as formações que a precederam?
- Como acontece a aprendizagem?
- Como deve ser feito o planejamento e a rotina do professor em sala de aula de acordo com os aspectos destacados no texto?

No entanto, no momento em que o estudo, a formação interna da Editora, está ocorrendo, deixa a desejar a construção de um espaço, de um contexto colaborativo que para ser produzido, necessitaria do falar, do expressar das diversas vozes dos sujeitos, entrando em colaboração, contradição na busca de significados. Não posso negar que em alguns turnos há a presença da discussão de diferentes sentidos, a busca pela relação entre teoria e prática, quando, por exemplo, se faz referência ao personagem Zequiél, do filme “Narradores de Javé”, enfatizando a possibilidade real de transformação das condições atuais, quando a C1 (48) cita a questão do discurso tão recorrente dos educadores de que alguns alunos não aprendem porque as condições econômicas e sociais não permitem. C1 discorda argumentando, justificando e exemplificando a sua opinião. Fazendo uma análise crítica, pude perceber que essas vozes revelam a crença de que a possibilidade de transformações no contexto sócio-histórico-cultural colabora na construção de outros sentidos e na produção de novos conhecimentos.

4.1.5 Considerações acerca da análise crítica dos dois momentos de estudo de formação interna da Editora

Enfim, a análise crítica dos dois momentos de formação analisados, revelou que o modo como acontecem as atividades da formação de educadores, ainda não possibilita na maior parte do tempo, a produção criativa e crítico de conhecimento pelos participantes do Projeto, nos dois momentos avaliados. Embora ocorra em alguns momentos essa produção criativa e crítica, é necessário que, a linguagem que fundamenta e embasa os discursos dos sujeitos da interação, principalmente da orientadora do grupo, seja argumentativa para que

significados cristalizados saiam de cena e sejam criados espaços onde a produção criativa, crítica e colaborativa possa ocorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo criticamente sobre a minha trajetória sócio-histórico-cultural, hoje vejo que o que me impulsionou a realizar esta pesquisa foi a necessidade de ressignificar práticas profissionais realizadas em contextos de formações contínuas de coordenadores e professores voltadas para o trabalho com a leitura e a escrita em suas etapas iniciais.

Algo que hoje me mobiliza e me leva constantemente a inquietações e me faz refletir criticamente é: como uma pesquisa de cunho colaborativo pode continuar em prática após a sua realização?

Nestas considerações, portanto, retomo as questões que me impulsionaram na decisão por realizar esta pesquisa. Como os conceitos centrais que embasam a práxis do Projeto Lendo Você Fica Sabendo são leitura e escrita, as questões iniciais foram:

- Quais os sentidos iniciais acerca dos conceitos de leitura e escrita dos sujeitos do Projeto Lendo Você Fica Sabendo?
- Ocorre produção de novos significados sobre leitura e escrita dos sujeitos do processo?
- Como ocorrem as atividades da rede de formação?

Os dados coletados para a pesquisa foram produzidos no ano de 2012 e 2013. Foram gravados no total vinte e três momentos de formação e desses vinte e três, cinco, inicialmente foram selecionados. Após várias discussões em momentos de orientação, no momento da qualificação, desses cinco momentos, dois passaram a compor os dados da dissertação. No transcorrer desse processo uma das principais transformações identificada foi a minha própria transformação como pesquisadora sujeito dessa pesquisa. Que argumentos sustentam essa afirmação?

- 1- O primeiro desses argumentos reside na produção do meu conhecimento sobre os estudos da linguagem em uma perspectiva vygotskyana e bakhtiniana a partir da

Linguística Aplicada. O caminhar dos estudos das disciplinas paralelo à realização da pesquisa foram possibilitando a construção de outros sentidos e significados sobre o que até então sabia sobre o conceito e o papel da linguagem na constituição do ser humano. Essa aprendizagem colaborou para o meu desenvolvimento como pesquisadora, o que me fez construir conhecimento científico para olhar os dados, e, analisar uma práxis pedagógica que iniciou há treze anos de uma forma diferente: crítica e embasada teoricamente na perspectiva da Teoria-sócio-histórico-cultural. Qual a implicação dessa transformação na análise dos dados? Foram muitas as implicações que não daria para citar todas nessas considerações. Uma das principais foi a mudança nas questões de pesquisa, pois, apesar dos processos de leitura e escrita serem centrais no e para o processo de formação do Projeto lendo você fica sabendo, em cada encontro de formação diferentes conceitos são trabalhados, em discussões teóricas e práticas. Esses outros conceitos estão relacionados à leitura e escrita, à meta prioritária do Programa Alfabetização na Idade, no qual o Projeto está inserido, mas não necessariamente as discussões realizadas em formações revelam os sentidos e significados especificamente de leitura e escrita que os sujeitos tinham, tem e estão construindo. Assim, a questão central passou a ser “Como ocorrem as atividades da rede de formação”? A análise desse “como” permitiu ampliar essa visão para além da especificação dos processos de leitura e escrita. O foco passou a ser na produção de conhecimento. Há produção criativa de conhecimentos? Como elas ocorrem? Em que momentos ocorrem? O que os participantes da pesquisa já sabem? O que precisam aprender? Como irão aprender? Que atividades serão realizadas em contextos de formação? Como a linguagem utilizada nessas atividades pode possibilitar uma produção crítica e colaborativa? Enfim, esse “como” volta a pesquisa para a transformação de todos os envolvidos a partir das relações interpsicológicas e intrapsicológicas.

2- Como segundo argumento, trago o momento de conflito que me deparei quando comecei a analisar criticamente os dados e constatei que as perguntas de pesquisa que há muitos anos acreditava que estavam definidas para mim, não foram respondidas. Neste momento de contradição tive que sair do meu nível de desenvolvimento real e buscar qual realmente era a questão principal a ser transformada nas formações. “A partir desse conflito outro veio à tona que até então

se encontrava “adormecido”: a minha vivência de diferentes papéis sociais em todo esse processo”. Exercer o papel de formadora, autora da proposta de formação, elaboradora de planejamentos, autora do material didático, diretora pedagógica da Editora, mesmo vivendo todos esses papéis sociais anteriormente a essa pesquisa não poderia transformar o projeto de formação contínua, nem me transformar sem ter o conhecimento científico que respalda essa pesquisa de cunho sócio-histórico-cultural. Quando tomei a decisão de me distanciar de alguns dos papéis profissionais o meu modo de agir como pesquisadora também foi transformado. Assim pude perceber a distância do que estava idealizado e previsto no planejamento para o que realmente estava sendo feito na prática quando a formação está acontecendo.

A análise crítica dos dados destaca que ainda há práticas reiterativas nas atividades da rede de formação. Por que exercemos práticas reiterativas? Em que momentos elas são exercidas? A pesquisa trouxe argumentos para analisar essas práticas. Também possibilitou situá-las em um contexto sócio-histórico-cultural que me fazem compreender que a transformação idealizada muitas vezes esbarra não apenas no conhecimento e uso dos instrumentos do processo de formação, mas, sobretudo no modo como a linguagem, na maioria das vezes é praticada nesse processo. A ausência de uma linguagem argumentativa inviabiliza a criação de espaço e discussões onde os sentidos possam ser levantados, confrontados e construídos, onde ocorra o quebra da cristalização de significados, o compartilhamento de novos significados, enfim a produção criativa e crítica de conhecimentos. É importante lembrar que as práticas analisadas nesta pesquisa foram referentes a duas atividades do contexto interno (Editora) da rede de atividades desenvolvidas no Projeto Lendo Você Fica Sabendo. A primeira atividade foi a formação do grupo de planejamento com o grupo de coordenadoras e a outra a formação do grupo de planejamento, grupo de coordenadoras e grupo de formadoras.

Práticas criativa são exercidas? A análise crítica dos dados também indicou nos momentos transcritos nesta dissertação, que, o modo como ocorrem algumas atividades, em alguns momentos, possibilita uma prática criativa, onde o conhecimento é produzido de forma crítica e colaborativa. No entanto, os momentos de práticas criativas necessitam ser expandidos para que realmente as atividades da rede possam se realizar como uma Cadeia Criativa. Como essas atividades podem ser expandidas? Antes de responder a essa questão pontuo alguns aspectos reais que interferem nessa expansão.

1. Pouco tempo de permanência da equipe pedagógica na Editora, devido às viagens para realização dos encontros de formação, tendo em vista que assessoramos 87 municípios com distâncias variadas da sede da Editora (Fortaleza-CE).
2. Centralidade no planejamento e na realização das atividades que o compõem e que serão realizadas nos municípios. Em consequência ao que foi citado no tópico anterior, os dias de estudos, de formação com a equipe da Editora acontecem em datas acordadas previamente e que reúna toda a equipe da Editora. Nesses dias não há viagem marcada. No entanto, todo o planejamento precisa ser trabalhado nesse tempo previsto, para que as formadoras possam realiza-lo nas cidades assessoradas. Essa realidade implica que algumas discussões acabam por ficar secundárias, pois, a preocupação central reside em que a equipe vivencie através de performance todo o planejamento e em seguida leia e discuta cada atividade vivenciada.
3. Performance das atividades propostas no planejamento da formação. A partir do ano de 2012, as atividades propostas no planejamento passaram a ser trabalhadas em situações de performance, na qual o papel social assumido pela orientadora do grupo é o de formadora e o papel social das formadoras e coordenadoras também sujeitos da formação, é o de professoras. A intenção de estudar os planejamentos por meio de performance se deu mediante o desejo de que esses encontros de estudo pudessem levantar questões de conflitos relacionadas ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que revelam tanto necessidades da equipe pedagógica da Editora como também da equipe de educadores e professores das cidades assessoradas. Porém, ao assumir o papel de formadora, a orientadora do grupo nos encontros filmados, frequentemente se deparou com a dificuldade de conduzir a interação com as formadoras e coordenadoras. A causa maior dessa dificuldade consistiu em verdadeiramente assumir na performance que os papéis vivenciados pelas formadoras e coordenadoras nesta situação é o de professora de alunos do 2º ano. Em alguns momentos, a orientadora “entrava” na performance e logo em seguida, em outros momentos, o seu discurso mudava completamente e era direcionado para a formadora e a coordenadora da Editora. A mudança de postura provocou alterações no objeto maior do trabalho com a performance e o distanciamento da possibilidade de “vir a tornar-se” nesta situação, professora do 2º ano que trabalha com o Projeto Lendo Você Fica Sabendo.

Por meio desta dissertação, dentre outras aprendizagens, pude compreender que, na elaboração de encontros de formação e no desenvolvimento de ações presentes em um projeto de formação contínua, a linguagem argumentativa necessita ocupar um papel central, tanto de objeto de estudo, como de instrumento de ensino-aprendizagem. Por meio dessa argumentação podemos ter diferentes possibilidades de expressar as nossas opiniões, os sentidos, significados até então constituídos, confrontar estes com outras opiniões, outros saberes sustentando-os ou não. O conflito, a tensão vividas nestes momentos, nos permite entrar em contradições, aprender diferentes formas de fazer de, de ser e nestas “novas” ações aprendemos o que ainda não sabíamos e/ou transformamos o que acreditávamos que já tínhamos aprendido nos expandido.

A maior colaboração que essa compreensão crítica me trouxe foi a condição de produzir novos conhecimentos mais criativos e críticos, pois como o já anteriormente exposto, esta pesquisa objetivou sobretudo, a transformação. Transformação essa dos sujeitos envolvidos, de ações, de instrumentos, de modos de agir. Como um dos frutos desta transformação cito a nova edição do livro de 2º ano do Ensino fundamental da *Coleção Novo Lendo Você Fica Sabendo*. Apesar da proposta de formação da Aprender Editora estar embasada na Teoria Sócio-histórico-cultural desde o ano de 2012, o livro didático que integra a Coleção estava pautada na teoria piagetiana, teoria esta que embasava anteriormente o Projeto conforme o já exposto nesta dissertação. O motivo do livro não ter acompanhado a transformação da proposta de formação da Editora foi não ter havido até então outro processo de escolha mediante edital. Por aspectos legais, a equipe não podia fazer alterações no livro. No entanto, a produção de uma nova coleção pautada na teoria-sócio-histórico-cultural desde o ano de 2012 já havia iniciado. Por diversos momentos não conseguíamos esconder a nossa ansiedade e ao mesmo tempo a frustração de que trabalhássemos por meio de um livro que estivesse respaldado naquilo que hoje acreditamos e estudamos.

Neste ano terminamos a produção da nova coleção e inscrevemos esse novo instrumento na seleção mediante um novo edital. Assim, no próximo ano teremos a possibilidade de trabalhar não só a formação, mas o livro didático por meio da Teoria-sócio-histórico-cultural.

Cheguei finalmente ao final do processo? De forma alguma, pois agora é que este processo está iniciando e com ele novas contradições, conflitos, dificuldades, necessidades

vão surgir o que possibilitará novas aprendizagens e desenvolvimento. Essa condição de constante transformação, à medida que traz incertezas, conflitos, também gera compreensões de que a necessidade de aprender, de vir a ser, irá sempre existir de forma historicamente situada.

Hoje olho criticamente para esta dissertação e já percebo o que não fiz o que poderia ter feito o que desejo fazer. A melhor parte dessas considerações é que essas questões não estão sendo finalizadas. O desejo e a intenção de ampliar essa pesquisa tomam-se agora o meu objeto como pesquisadora.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARRETO, Maria do Socorro. **Formação de professoras alfabetizadoras em uma perspectiva sociointeracionista: a (re)elaboração de conceitos e práticas docentes**. Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, 2010.

BARROS, J.P.P; PAULA, L.R.C; PASCUAL, J.G.; COLAÇO, V. de F.R.; XIMENES, V.M. **O conceito de “sentidos” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para investigação psicológica**. *Psicologia & Sociedade*; 21(2): 174-181, 2009. Fortaleza.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929/2010.

BRAIT, B. **Análise e teoria do discurso**. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Bakhtin e a natureza constitutivamente: dialógica da linguagem**.

BRAIT, Beth. In: **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará/ Secretaria de Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)**. Fortaleza: SEDUC, 2012.

COSTA, Leandro; LOUREIRO, André; SALES, Raquel. **Uma análise do analfabetismo, fluxo e desempenho dos estudantes do ensino fundamental no estado do Ceará: Proteção Social e Geração de Oportunidades: Programas Sociais, Crime, Educação, Saúde, Pobreza**. www.ipece.ce.gov.br.

COSTA, Rosângela. **O supervisor escolar no contexto de formação contínua: repensando o trabalho com leitura e escrita**. Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

CORACINI, Faria (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e estrangeira/ Maria José rodrigues 3ª edição**, Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2010.

CRONBACH, L. J. **Designing evaluations of educational and social programs**. Chicago: Jossey-Bass, 1982.

DAMIANOVIC, Maria Cristina; HAWI, Mona Mohamad; SCHETTINO, Rosemary (Orgs). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Non scolae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar**. In: **Uma introdução a Vygotsky**. DANIELS, Harry. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Relações de (In) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Matéria alfabetização e cultura escrita**. Nova escola, São Paulo, maio de 2003, p.27-30.

FIDALGO, Sueli Salles; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Orgs.). **Questões de método de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das letras, 2011.

FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA; Alzira da Silva (Orgs.). **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FRANÇA, Maria do Socorro. **O professor e a leitura: histórias de formação**. Dissertação apresentada ao Curso Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

GUERRA, Mônica G. G; LEMOS, Mônica Ferreira. **Coordenador pedagógico: reflexões e desafios no dia a dia da escola**. Fortaleza: Aprender Consultoria Educacional, 2012.

_____. **Formação de educadores: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade**. Tese apresentada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

GUMPERZ, Cook. J. **Construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

JOLIBERT, J; SRAIKI, C. **Caminhos para aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2008.; Artmed, 2003.

JUNIOR, Airton. **Enunciados narrativos e performáticos no ensino-aprendizagem com base em atividades sociais: a relação teoria-prática na formação de professores**. Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

KANAVILLIL, Rajagopalan. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KATO, Mary. **O Aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KOCH, Ingedore V. **Argumentação e linguagem**. 13ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 9.ed., São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Descrindo os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOZULIN, Alex. **O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos**. In: **Uma introdução a Vygotsky**. DANIELS, Harry. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.171 p.: il. – (Série Projeto Boas Práticas na Educação ; n. 1). CDU 37.014

LENNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBERALI, Fernanda Coelho . **Gestão Escolar em Cadeias Criativas**. Projeto de Extensão-Bolsa CNPq – vigência 2012.

_____. **Projeto de pesquisa: Gestão escolar em cadeias criativas**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). São Paulo, 2012.

_____. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. **Gestão escolar na perspectiva da teoria da atividade Sócio-Histórico-Cultural**. LIBERALI, Fernanda; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria (Orgs.). In: **A teoria da atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas, Pontes Editores, 2012.

_____. **Formação Crítica de Educadores: questões fundamentais.** Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. **A argumentação como ferramenta e objetivo da atividade de formação de educadores.** In: 15º InPLA-Intecâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, 2005, São Paulo.

_____. MAGALHÃES, M.C; LESSA, Angela Cavenaghi; FIDALGO, Sueli Salles. **Educando para a cidadania em contextos de transformação.** The ESpecialist, vol.27, nº 2 (169-188), 2006.

_____. MATEUS, Elaine; DAMIONOVIC, Maria Cristina (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais.** Campinas, São Paulo; Pontes Editores, 2012.

_____. **Argumentos na produção criativa de significados em contextos escolares na formação de educadores.** Proposta para obtenção de bolsa de produtividade, 2008.

_____. **Argumentação em contexto escolar.** São Paulo: Pontes, 2013.

LEONTIEV, A. (1959). **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Editora Moraes, 1998.

LIMA, Alessio; PEQUENO, Maria Iaci; MELO, Maria. **Avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Spaece-Alfa.** Estudos em Avaliação Educacional. v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. In: FIDALGO, Sueli S. e SHIMOURA, Alzira da S.(organizadoras). **Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente.**

_____. FIDALGO, Sueli Salles. **Questões de método e de linguagem na formação docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____. **Projeto de pesquisa: Método, linguagem e formação reflexivo-crítica de educadores: escolhas metodológicas na criação de contextos colaborativos para aprendizagem e desenvolvimento.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP). São Paulo, 2011.

_____. **O método para Vygotsky: a zona de desenvolvimento como zona de colaboração e criatividade críticas.** In: DAMIANOVIC, M.C.; HAWI,M.M.; SCHETINI, R.H.; SZUNDY, P.T.C. **Vygotsky: uma revista no início do século XXI.** São Paulo: Andross, 2009.

_____. **A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos.** MAGALHÃES, Maria C.C. (Org.). In: **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Cláudio; AGUIAR, Rui; CAMPOS, Márcia. **Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas.** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009 • 275.

MARQUES, Cláudio; RIBEIRO, Ana Paula; CIASCA, Maria Isabel. Paic: **o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia.** **Estudos em Avaliação Educacional.** v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

MARX. K.; ENGELS, F. (1845-46). **A ideologia Alemã.** Tradução: Luiz Claudio de Castro e Costa. 3 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário.** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NININ, Maria Otília G. **O Fio da Meada: descortina-se a prática da observação. Uma Perspectiva Crítica.** São Paulo: São Carlos, 2010.

NUNEZ, Isauro Beltrán. Vygotsky, Leontiev e Gasperin: **Formação de Conceitos e Princípios Didáticos.** Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Wellington. **A prática da colaboração crítica: uma realidade possível na atividade docente.** FASB e PUC/SP *Revista Múltiplas Leituras*, v. 3, n. 1, p. 209-223, jan. jun. 2010.

PERELMAN, Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** São Paulo: Martins Fonte, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido e Ghedin, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** ROJO, Roxane; Moura, Eduardo (Orgs.). In: **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012 .

RIZZO, Gilda. **Alfabetização natural.** São Paulo. Editora Bertrand Brasil, 2000.

SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger. **Atividade em sala de aula: um dilema muito discutido, mas pouco resolvido.** São Paulo: Andross, 2008.

SCHNEIDE, Márcia. **A produção de conhecimento e a ambientação na atividade de formação de professor.** Tese apresentada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

SCHON, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo olhar para o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 1989.

SCRIVEN, M.S. **The methodology of evaluation.** In: TYLER, R. W.; GAGNE, R.N.; SCRIVEN, M.S. **Perspectives os curriculum evaluation.** Chicago: Rand McNally, 1967.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. Nº 252004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão popular, 2011.

VIEIRA, Giane. **Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente.** Tese apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991/1998.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ANEXOS

Anexo 1 – Planejamento 6ª Formação de Professores

6ª FORMAÇÃO DE PROFESSORES – 2012



Coleção Lendo Você Fica Sabendo

FORMADOR (A): _____

Objetivo geral da formação: cara formadora, a sexta formação tem como objetivo abordar os processos de ensino-aprendizagem nos quais se estabelecem as relações entre a oralidade, escrita e a leitura. Esse tema estará entrelaçado às concepções sócio-histórico-cultural, na qual a percepção de aprendizagem se constitui principalmente pelas interações entre os indivíduos e dos indivíduos com o mundo. Assim, destacaremos a linguagem como instrumento mediador do ensino-aprendizagem através de explanação teórica e prática em que serão elucidadas as necessidades de uso da linguagem, seja ela, oral ou escrita. Ainda será ressaltado, os aspectos de aquisição dessas habilidades linguísticas, em processo de alfabetização, através da conscientização do trabalho com a consciência fonológica, associada a disposição de práticas sociais em que se estabelece uma relação de coerência entre os usos práticos da língua e o pensamento sobre essa língua.

Tema da formação:

Agenda da formação:

- “Coelhinho na toca” – criação de uma história narrativa
- Levantamento de sentido e leitura do objetivo da formação
- Trecho do filme “Narradores de Javé” – relação entre oralidade e escrita
- Estudo teórico “As relações entre oralidade, escrita e leitura”
- Atividade prática do livro “Escrever, comunicar e ser”
- Vídeo “Jessier Quirino” -
- Resgate das escalas de proficiência e domínios articulados com a formação
- Atividades práticas: percebendo a consciência fonológica, exemplificando práticas comunicativas na escola, vivenciando atividades alfabetizadoras.
- Avaliação do encontro.

1º Momento – 8h às 8h30 – Coelhinho na toca.

Objetivo: vivenciar uma atividade prática lúdica que relacione a oralidade a escrita.

- ✓ Pergunte aos participantes se eles conhecem e se já brincaram de “coelhinho na toca”.
- ✓ Informe ao grupo que vocês irão brincar de coelhinho na toca, mas que há uma nova regra para essa brincadeira. Explique que o “coelhinho” que estiver fora da toca, deverá dar continuidade a uma história. Siga a sequencia narrativa e depois socialize com todos o resultado da produção feita pelo grupo.
- ✓ Em seguida, informe que eles irão escrever essa história.

☺ Atenção: explique aos professores que essa sequencia narrativa deve conter riqueza de detalhes, que não se trata de um jogo de perguntas e respostas, que eles devem usar a imaginação, criar situações e aspectos inusitados para a narrativa. Contudo, será você, formadora, que irá orientar essas questões. No final da atividade oriente que essa mesma atividade poderá ser realizada com as crianças, nas suas devidas proporções. Destaque entre os participantes os aspectos trabalhados na atividade:

- Movimento
- Ludicidade
- Oralidade
- Escrita
- Interação
- Práticas sociais (vivencia de mundo dos participantes, a partir da experiência individual e de trocas estabelecidas entre os participantes).

RECURSOS: Xerox da narrativa “coelhinho na toca”

2º Momento – 8h30min às 8h50min – levantamento de sentidos da atividade

Objetivo: identificação e reflexão da atividade coelhinho na toca

- ✓ Apresente os slides com algumas perguntas norteadoras para levantar que sentidos foram percebidos, aguçados e construídos a partir da vivencia “coelhinho na toca”.
- ✓ A cada slide questione com o grupo a relação entre a vivência e as práticas de sala de aula.

RECURSOS: Slides com levantamento de sentidos 1.

3º Momento - 8h50min às 9h – leitura do objetivo da formação e Agenda da formação

Objetivos: conscientizar o grupo da relevância do tema da formação

- Socialize com os participantes o tema e o objetivo da formação.
- Relacione o tema e o objetivo da formação com a atividade já vivenciada na formação.
- Indague o grupo sobre a importância de trabalhar com esse tema, e por fim, compartilhe a agenda da

formação.
4º Momento – 9h às 9h20min – LANCHE
5º Momento – 9h20min às 9h40min – filme Narradores de Javé.
Objetivo: salientar, através do enredo do filme, aspectos significativos relacionados à oralidade e a escrita.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oriente o grupo para observar no filme a relação do enredo, dos personagens com o tema e objetivos da formação. <p>RECURSOS: filme “Narradores de Javé”.</p>
6º momento – 9h40min às 09h55min - levantamento de sentidos sobre o filme “Narradores de Javé”
Objetivo: destacar, de forma orientada, alguns aspectos relacionados as questões da oralidade e da escrita.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresente na sequencia o levantamento de sentidos em forma de slides. ➤ Enfatize em cada slide a relação entre o filme, atividade coelho na toca e o tema da formação. <p>RECURSOS: slides de levantamento de sentidos 2</p>
7º momento – 09h55min às 11h20min – Texto “ A relação entre oralidade, escrita e leitura”
Objetivo: discutir os conceitos relacionados ao ensino-aprendizagem integrados às práticas sociais de oralidade, escrita e leitura.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresente os slides na sequência explicitando as ideias expostas em cada slide. ➤ Faça relação dos conceitos apresentados com as práticas de sala de aula, as relações cotidianas e a proposta de vivência, assim como do filme Narradores de Javé. <p>☺ É imprescindível que você destaque os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qual a perspectiva teórica destacada no estudo? (Sócio-histórico-cultural) ➤ Qual a relação do estudo com as formações que a precederam? ➤ Como acontece a aprendizagem? ➤ O que o professor compreende com “criar desafios” para despertar o uso da leitura e da escrita? ➤ Quais recursos didáticos são e devem ser usados para comungar com a perspectiva destacada no texto? E como? ➤ Como deve ser feito o planejamento e a rotina do professor de acordo com os aspectos destacados no texto? ➤ Destaque a leitura, a escrita e oralidade como práticas comunicativas complementares. ➤ Enfatizar a consciência fonológica, assim como o vocabulário e o princípio alfabético como etapas significativas para desenvolver as habilidades leitoras e escritoras das crianças. <p>RECURSOS: slides com o texto “A relação entre oralidade, escrita e leitura”</p>
8º momento – 11h20min às 12h – vivência do “escrever, comunicar e ser”
Objetivo: materializar, através da vivência de uma atividade com o gênero oral, debate, os aspectos destacados no texto teórico.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formadora, em situação de performance, represente o papel de professora com a atividade “o que você

prefere” do livro *Escrever, comunicar e ser*, página 50.

➤ Após a vivência, faça um levantamento de sentidos no qual você deve destacar:

1. A articulação para produção do gênero oral “debate”.
2. A distinção de diferentes contextos sociais em que usamos a fala, a linguagem de acordo com esse contexto. Ou seja, a linguagem é uma ação, e como tal, necessita de certo planejamento para ser executada.
3. As interlocuções presentes no gênero oral e escrito.
4. Como a oralidade colaborou com a produção escrita. Destacar a interação entre o grupo como premissa para essa produção.

RECURSOS: Escrever, comunicar e ser

ALMOÇO – 12h às 13h

9º momento – 13h às 13h:15min – Vídeo “Matuto contando um filme” – Jessier Quirino.

Objetivo: Perceber o valor da oralidade como formas de discursos ligados às práticas comunicativas próprias e extensivas aos espaços culturais de atuação entre indivíduos e mundo. O vídeo mostra as capacidades de compreensão e comunicação que dispõe o exercício da oralidade na construção do conhecimento, mesmo nas condições que antecedem à apropriação do código alfabético (leitura e escrita).

- Convide os professores para assistirem ao vídeo do poeta, contador de histórias, humorista e escritor paraibano Jessier Quirino.

- Solicite comentários sobre o vídeo realçando os aspectos debatidos anteriormente na formação. Para isso, realize as seguintes perguntas entre outras:

- O que acharam do vídeo? Que gênero foi nos apresentado? De acordo com o que foi narrado, podemos compreender o filme, por quê? Se o narrador tivesse o domínio do código alfabético para realizar a leitura da legenda do filme mudaria algo na sua compreensão acerca do filme, por quê?

Recursos: vídeo Matuto contando um filme.

10º momento – 13h:15min às 13h:30min – Entrega da nova escala de proficiência.

Objetivo: Resgatar a importância do trabalho com os domínios (apropriação do código, procedimentos de leitura e implicações do suporte) assim como os descritores e habilidades a serem desenvolvidas com os alunos. O principal objetivo dessa atividade é validar todas as atividades desenvolvidas na formação como forma de demonstrar os domínios, continuamente, sendo trabalhados.

- Entregue para os professores a nova escala de proficiência e estabeleça relações entre o trabalho realizado nas formações, exemplificando atividades realizadas, tanto nessa formação como nas formações anteriores, para que seja reafirmada a importância de realizar as atividades desenvolvidas na coleção e nas formações.

Recursos: Xerox da escala de proficiência

11º momento – 13h30min às 15h40min - Atividades Práticas

Objetivos: Aliar, exemplificar e vivenciar o tema da formação e os aspectos discutidos no texto teórico através de atividades práticas que possam subsidiar os professores no desempenho do trabalho com letramentos, discursos orais, gêneros e alfabetização no âmbito escolar.

1º momento - PERCEBENDO A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.

Habilidades trabalhadas: gênero notícia, oralidade, princípio alfabético, consciência fonológica, escrita, leitura.

- A formadora convida os professores para uma roda de conversa. A intenção é trazer para a roda de conversa o assunto da notícia que será trabalhada sem, contudo, revelar o teor da mesma. Solicitar que os professores argumentem suas ideias e opiniões a partir das perguntas realizadas pela formadora.

- A formadora convida os professores a ouvirem, atenciosamente, um texto (notícia) narrado por ela.

- Interação e desafio: Propor aos professores que a cada vez que a formadora pronunciar na leitura um nome próprio (pessoa ou lugar) eles terão que registrar esses nomes em seus cadernos. Alguns desses nomes próprios narrados na notícia são inventados e fogem dos aspectos fonológicos e ortográficos da língua portuguesa. Para conseguirem realizar os registros, os professores terão que utilizar o recurso da consciência fonológica para perceberem a relação grafema-fonema das respectivas palavras inventadas.

- A formadora escreverá os nomes inventados na lousa, partindo das hipóteses de escrita realizadas pelos professores.

Recursos: notícia do enterro de Anna Niemeyer.

2º momento – EXEMPLIFICANDO PRÁTICAS COMUNICATIVAS E INTERATIVAS NA ESCOLA: Escrever, Comunicar e Ser.

Habilidades trabalhadas: prática de interação, oralidade, escrita, leitura, gêneros relato biográfico e entrevista.

- **Entrevista** – “Perguntas e respostas” – Texto 45 “Escrever, comunicar e ser”.

- EM SALA: Fazer uma grande roda com todos em pé. Fazer uma rodada da brincadeira “*Eu te conheço?*” cada um terá que dizer uma palavra que caracterize o seu colega, rapidamente.
- Realizar a proposta do gênero instruções conforme a atividade do texto 45. NA ESCOLA: Com posse dos seus livros, todos irão escolher uma pessoa da escola para realizar a entrevista proposta na atividade do Escrever, Comunicar e Ser. Observar a execução das entrevistas dos alunos e intervir pedagogicamente.
- NA SALA/NA ESCOLA: Em seguida, construir um relato biográfico sobre o colega que respondeu as perguntas da atividade. Expor o relato biográfico na escola como forma de apresentar curiosidades e características sobre o colega. Fazer o desenho do colega e adicionar ao perfil biográfico.
- Para as formadoras que já realizaram o texto 45 (atividade coringa da 4ª formação), será realizado o texto 46 “Repórter por um dia” da página 77. Realizar a leitura da proposta do texto 46 e solicitar que cada professor escolha uma pessoa da escola ou, caso não seja possível, escolher alguém da sala de formação para realizar a entrevista. Ao final cada um terá que fazer relato biográfico da pessoa entrevistada. Expor o relato pela escola ou pela sala para que todos possam compartilhar suas produções.

Recursos: Escrever, comunicar e ser, folhas de ofício.

3º momento – VIVENCIANDO ATIVIDADES ALFABETIZADORAS (apropriação do código alfabético).

- **Os sons da história**

Habilidades trabalhadas: Oralidade, consciência fonológica, princípio alfabético, leitura, escrita.

- A formadora divide os participantes em quatro grupos. Cada grupo recebe a história “ A garota da fotografia”.
- A formadora lê a história e os professores acompanham a leitura da história narrada.
- Solicite que, no decorrer da narração da história, os membros dos grupos registrem no caderno a escrita dos sons que aparecem na história.
- A formadora registra as hipóteses de escrita dos professores comparando a relação entre a fala, os sons e a escrita.

TRABALHANDO AS UNIDADES MENORES:

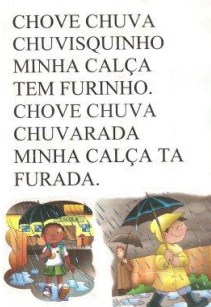
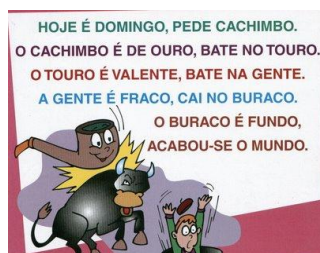
- Formadora, pergunte aos professores qual o título da história e o escreva na lousa.
- Realize perguntas para explorar as palavras contidas no título da história:
 - Qual a maior palavra do título? Qual a menor palavra do título? Escreva essas palavras na lousa para decompô-las em sílabas e letras.
 - Registrar palavras que rimem com FOTOGRAFIA e GAROTA. Circular as sílabas e letras dessas palavras.
- Formadora, realize a tomada de consciência da atividade resgatando os objetivos e os passos realizados.

Recursos: História “A garota da fotografia”.

Jogo das parlendas

Habilidades trabalhadas: oralidade, gênero parlenda, consciência fonológica, leitura e escrita.

- Cada grupo recebe uma parlenda.



- Cada grupo realiza a leitura da sua parlenda, uma vez, para os demais da sala.
- Em seguida, cada grupo recebe tiras de papel (tarjetas) em branco para cobrir algumas palavras do texto indicadas pelo professor ou professora (serão algumas palavras que promovem rimas na parlenda).
- Hora do troca-troca: Pedir que os grupos troquem suas parlendas entre si e cada grupo terá que descobrir e escrever, na parlenda e no caderno, as palavras cobertas pelo grupo anteriormente.
- Registrar, ao lado da palavra escrita, a quantidade de letras que a palavra possui e circular as sílabas das mesmas e ler em voz alta cada sílaba circulada.

- Cada grupo vai realizar a leitura da parlenda que recebeu com as palavras escritas em cima das tarjetas.
- Expor as parlendas na sala, de forma visível aos professores, e pedir que cada grupo se desloque até elas, escolha uma parlenda e circule palavras que tenham a letra M e palavras que tenham a letra N. Após, cada grupo vai ler em voz alta as palavras circuladas nas parlendas e dizer outra palavra que tenha um som semelhante a que foi lida.
- Solicite que todos da sala realizem a leitura em conjunto das parlendas expostas na sala.

Recursos: Xerox das parlendas, tarjetas em branco.

12º momento – 15h:40min às 16h – Avaliação do encontro.

- Cada professor recebe a avaliação por escrito, em forma de relato na linguagem de um matuto, para registrar aspectos da formação conforme o texto lacunado vai sugerindo. A formadora recebe as avaliações por escrito.

- Agradeça a participação de todos e deseje um ótimo retorno e sucesso nos trabalhos realizados com os alunos.

Recursos: Xerox da avaliação.

Anexo 2 - A Garota da Fotografia.

A Garota da Fotografia

Em um dia na escola, um garoto chamado Bruno estava sentado em sua classe durante a aula de Matemática. Faltavam seis minutos para a aula terminar. Enquanto ele fazia os exercícios, uma coisa chamou sua atenção.

A carteira dele era ao lado da janela, ele se virou e olhou para o pátio do lado de fora. Tinha algo que parecia uma foto jogada no chão. Quando a aula acabou, ele correu até o lugar que ele tinha visto a foto. Ele correu o mais rápido que podia para que ninguém a pegasse antes dele.

Ele pegou a foto e sorriu. Na foto havia a imagem da garota mais linda que ele tinha visto. Ela tinha um vestido apertado e uma sandália vermelha, seu cabelo era ondulado e sua mão direita tinha um sinal de "V" formado com os dedos indicador e médio. Ela era tão linda que ele a quis conhecer, então ele percorreu toda a escola perguntado para todos que passavam se alguém já tinha visto aquela garota. Mas todos respondiam "Não". Ele estava arrasado.

Pegou sua mobinete e foi para casa. Chegando lá, perguntou para sua irmã mais velha se ela a conhecia, mas infelizmente ela também disse "Não".

Já era tarde, Bruno subiu as escadas veloz e fortemente, colocou a foto na cabeceira de sua cama e dormiu.

No meio da noite Bruno foi acordado por um barulho na janela. Era como uma unha batendo. Ele ficou com medo. Após as batidas ele ouviu uma gargalhada. Ele viu uma sombra próxima a sua janela, então ele saiu da cama, andou até a janela, abriu e procurou pelo lugar que vinha a risada, não havia nada e a risada parou.

No dia seguinte ele foi perguntar para seus vizinhos se eles conheciam a garota. Todos falaram "Desculpe, não.". Ele perguntou até mesmo para sua mãe assim que ela chegou em casa. Ela disse "Não.". Ele foi para o quarto, colocou a foto na cabeceira e dormiu.

Nessa noite chovia bastante e o vento estava muito forte que chegava a fazer ruídos. Com tanto vento e chuva, Bruno foi acordado novamente com um barulho que vinha da janela, mas desta vez um barulho diferente mais forte e seco. Ele abriu a janela e percebeu que era o galho da árvore batendo em sua janela. Ao fechá-la percebeu um vulto e com ele a mesma risadinha da noite anterior. Ele saiu, desceu as escadas rapidamente, abriu a porta de casa e atravessou a rua alagada, quando de repente avistou uma luz intensa e uma buzina de caminhão, mas não deu tempo dele se salvar e foi atingido por ele. O motorista do caminhão saiu para socorrê-lo, mas era tarde demais. Ele estava morto com a foto em suas mãos. O motorista vê a fotografia e a pega.

Então, ele vê a linda garota sorrindo com três dedos levantados e nesse momento ele escutou um som vindo de muito longe, um som de quem estava sorrindo...

Anexo 3 – Avaliação**AVALIAÇÃO**

Oxente minha gente venho agora lhe contar um caso interessante que ocê não vai acreditar.

Vim para uma aula porreta de boa, porque encontrei a ...

Ela é muito ... , trouxe muitas novidades como: ...

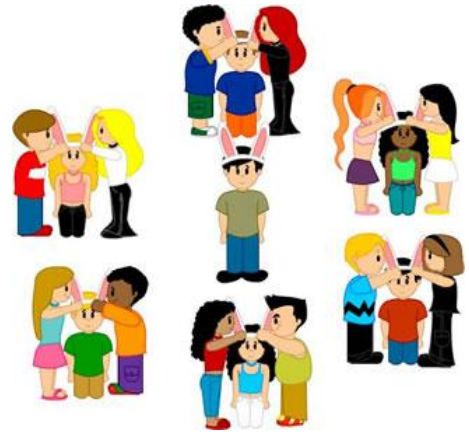
Achei muito engraçado o momento que ...

Outro momento invocado foi descobrir que ...

E nesse vai e vem me divertindo como ninguém aprendi ... para levar para o meu povo e a eles compartilhar.

Gostaria de deixar registrado o que vivi e encontrei neste lugar, uma só palavrinha vou agora expressar . A ocês todos um abraço e para Aprender ...

Anexo 4 - Coelhoinho na toca



COELHINHO NA TOCA

1. Era um viajante que vinha de
2. O que ele trazia na mala?
3. No meio de seus pertences havia também ...
4. Que ele usava para ...
5. Quais eram as características físicas do viajante?
6. O que ele fez para se parecer com os moradores da nova cidade?
7. Logo arrumou um emprego de ...
8. O que ele gostava de fazer nas horas de folga?
9. Um dia, ele conheceu uma bela moça e ai ...
10. Para terminar a história, qual foi o destino desse casal?

Anexo 5 – Glossário de conceitos científicos



**GLOSSÁRIO DE CONCEITOS
CIENTÍFICOS**

FASCÍCULO V

GLOSSÁRIO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS - FASÍCULO V



Ensino-aprendizagem: processo dialético que promove a formação de novos conhecimentos em um contínuo processo ensinar-aprender. Envolve um conteúdo que é ao mesmo tempo produção e produto. Se dá na relação entre indivíduos, na coletividade, mas não perde de vista o indivíduo que é singular, contextual, histórico, complexo.

Escolarização: é uma prática formal e institucional de ensino que visa à formação integral do indivíduo. A escola tem projetos educacionais amplos.

Escrita: seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala.

Fala: seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

Interação: entende-se, segundo Goffman (1973), como a influência recíproca que os participantes exercem sobre suas ações respectivas quando estão em presença física imediata uns dos outros; por uma interação entende-se o conjunto da interação que se produz em uma ocasião qualquer, quando os membros, de um conjunto dado, encontram-se em presença contínua uns dos outros; o termo “encontro” também poderia ser adequado.

Interlocutor: no sentido comum, o interlocutor é a pessoa que dialoga, discute, conversa com o outro. Mais precisamente, designa, do ponto de vista daquele que fala, a pessoa que, em uma troca verbal oral, representa ao mesmo tempo o destinatário do sujeito falante e aquele que tem o direito de tomar a palavra em seu turno, a responder, a replicar, ao locutor que o procedeu.

Linguagem: segundo Ingedore Koch, a linguagem é uma atividade humana que nasce a partir de uma motivação inicial, que se desenvolve através de um conjunto de operações linguísticas e cognitivas, a fim de se obter um resultado final esperado de

caráter basicamente linguístico, onde uma entidade psico-físico-social – sujeito pressuposto em toda produção textual – relaciona-se com outro sujeito, planeja e constrói seu objeto-texto – de acordo com suas necessidades e objetivos, concretizando assim o processo de comunicação.

Morfologia: a palavra vem do grego e significa o estudo da forma (em seu sentido literal) ou estado de figura. Tem como objetivo o estudo da estrutura e dos processos de flexão, formação, propriedades e classificação dos vocábulos. O conceito de morfologia pode se definir de duas formas, uma na visão dos linguistas e outra, na visão dos gramáticos. Na visão dos linguistas vê-se a morfologia com base científica onde a língua tem uma estrutura e regras de funcionamento, por isso, tem que ser entendida criticamente. Em linguística, a morfologia é o estudo da estrutura, da formação e da classificação das palavras. A característica da morfologia é estudar as palavras isoladamente e não em sua participação na frase ou período. Na visão dos gramáticos, a morfologia abrange as regras impostas nas gramáticas consagradas em nosso país, com base na NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), lei criada em 1971, e que rege a nossa língua oficial. Dentro das gramáticas a morfologia está agrupada em dez classes, denominadas classes de palavras ou classes gramaticais: Substantivo, Artigo, Adjetivo, Numeral, Pronome, Verbo, Advérbio, Preposição, Conjunção e Interjeição.

Oralidade: uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros orais e escritos fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso.

Práticas sociais: são atividades realizadas pelo conjunto ou por grupos de pessoas da sociedade para se desempenharem em diferentes esferas da vida: doméstica, cotidiana, escolar, profissional, de lazer, religiosa, entre outras. As práticas sociais não são homogeneamente vividas no todo social. Grupos diferentes possuem demandas sociais diferentes, expressando-se tanto por atividades diferentes quanto por desempenhos diferentes, ou seja, por modos diferentes de utilização da língua.

Referências Bibliográficas

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

Revista ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia. Artigo: Processo Ensino-Aprendizagem: do Conceito à Análise do Atual Processo. Sabrina Luiza Ribeiro.

REVISTA GUIA DA ALFABETIZAÇÃO, VOL. II. Editor Segmento, São Paulo: 2010.

Anexo 6 – Notícia

Filha do arquiteto Oscar Niemeyer é enterrada no Rio de Janeiro

07 Jun 2012 . Agência O Globo.

Esperado no velório o arquiteto, que tem 104 anos, não compareceu para acompanhar o sepultamento.

Rio de Janeiro - Foi enterrado, nesta quinta-feira (7), no cemitério São João Batista, em Botafogo (RJ), o corpo da galerista Anna Maria Niemeyer, de 82 anos, filha do arquiteto Oscar Niemeyer. Esperado no velório o arquiteto, que tem 104 anos, não compareceu para acompanhar o sepultamento. De acordo com o filho dela, o administrador Carlos Oscar Niemeyer Magalhães a família e os médicos do arquiteto o deixaram a vontade para decidir se acompanharia ou não o enterro de sua filha. Segundo ele os médicos ainda avaliam as condições de saúde de Oscar Niemeyer que recentemente ficou internado devido a uma pneumonia.

Durante o velório, Carlos Oscar Niemeyer comentou que o arquiteto visitou a filha no hospital no último domingo. Anna Maria Niemeyer morreu na tarde de quarta-feira em consequência de um enfisema pulmonar. Segundo o filho mais novo, ela ficou internada cerca de 40 dias, chegou a receber alta mas voltou a ser internada no último dia 01 de junho. A galerista deixa quatro filhos, 13 netos e quatro bisnetos.

Cerca de 150 pessoas entre parentes e amigos compareceram ao sepultamento. A presidenta Dilma Roussef, o governador Sérgio Cabral e o prefeito Eduardo Paes enviaram coroas de flores ao sepultamento. Uma missa de corpo presente foi celebrada pelo padre Jorge Luiz Neves da Silva, o padre Jorjão, na Capela 2 do Cemitério São João Batista, onde o corpo estava sendo velado. Parentes da galerista, como o neurocirurgião Paulo Niemeyer, também acompanharam o enterro, mas não quiseram dar entrevistas.

Para o administrador Carlos Oscar Niemeyer Magalhães, filho da galerista, a família perdeu com a morte de Anna Maria Niemeyer uma grande agregadora de toda a família. Ele contou que até Oscar Niemeyer, quando tinha problemas procurava conversar com a filha. O administrador acrescento que pai e filha se viam todos os dias.

— Ele está muito abalado porque o pai receber a notícia da morte de um filho é uma coisa extremamente difícil, imagina para um pai de 104 anos, a situação é ainda mais complicada — disse Carlos Oscar.

Filha do arquiteto Oscar Niemeyer é enterrada no Rio de Janeiro

07 Jun 2012 . Agência O Globo.

Esperado no velório o arquiteto, que tem 104 anos, não compareceu para acompanhar o sepultamento.

Rio de Janeiro - Foi enterrado, nesta quinta-feira (7), no cemitério STINKRINBEK, em BRAKTORMJE (RJ), o corpo da galerista GLOVOSVICK Niemeyer, de 82 anos, filha do arquiteto Oscar Niemeyer. Esperado no velório o arquiteto, que tem 104 anos, não compareceu para acompanhar o sepultamento. De acordo com o filho dela, o administrador CROSVIRJ Niemeyer a família e os médicos do arquiteto o deixaram a vontade para decidir se acompanharia ou não o enterro de sua filha. Segundo ele os médicos ainda avaliam as condições de saúde de Oscar Niemeyer que recentemente ficou internado devido a uma pneumonia.

Durante o velório, CROSVIRJ Niemeyer comentou que o arquiteto visitou a filha no hospital no último domingo. GLOVOSVICK Niemeyer morreu na tarde de quarta-feira em consequência de um enfisema pulmonar. Segundo o filho mais novo, ela ficou internada cerca de 40 dias, chegou a receber alta, mas voltou a ser internada no último dia 01 de junho. A galerista deixa quatro filhos, 13 netos e quatro bisnetos.

Cerca de 150 pessoas entre parentes e amigos compareceram ao sepultamento. A presidenta DLOMIZTSI Roussef, o governador Sérgio Cabral e o prefeito Eduardo Paes enviaram coroas de flores ao sepultamento. Uma missa de corpo presente foi celebrada pelo padre Jorge Luiz Neves da Silva, o padre Jorjão, na Capela 2 do Cemitério São PASSKINFT Batista, onde o corpo estava sendo velado. Parentes da galerista, como o neurocirurgião PIPILONGHIRF Niemeyer, também acompanharam o enterro mas não quiseram dar entrevistas.

Para o administrador CROSVIRJ Niemeyer Magalhães, filho da galerista, a família perdeu com a morte de GLOVOSVICK Niemeyer uma grande agregadora de toda a família. Ele contou que até Oscar Niemeyer, quando tinha problemas procurava conversar com a filha. O administrador acrescentou que pai e filha se viam todos os dias.

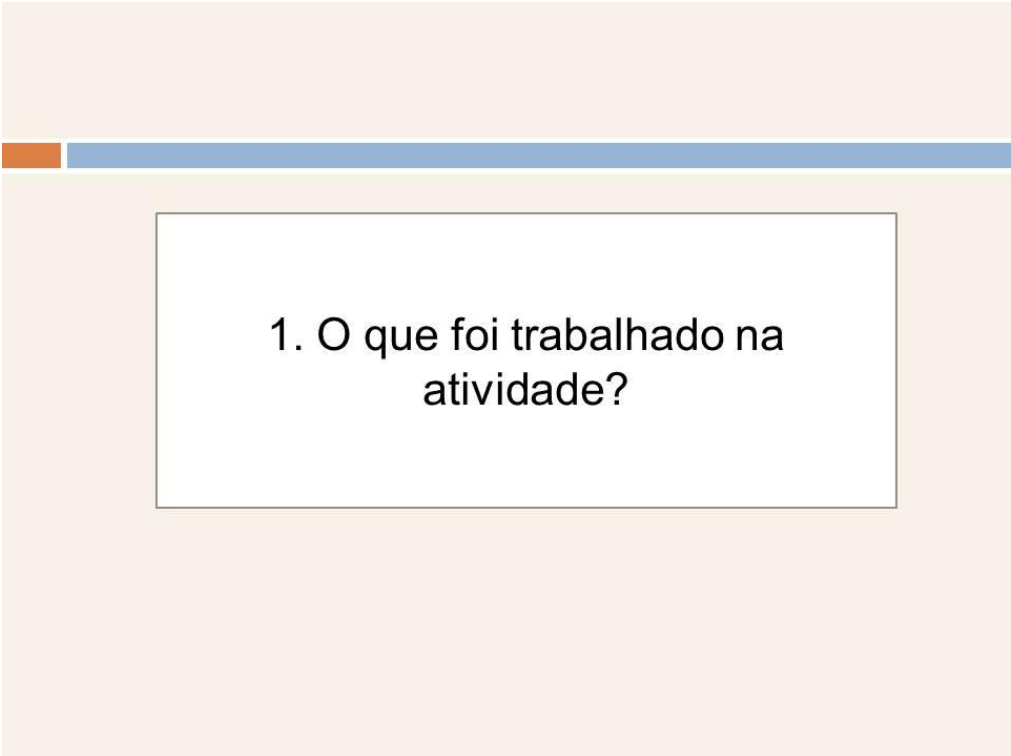
— Ele está muito abalado porque o pai receber a notícia da morte de um filho é uma coisa extremamente difícil, imagina para um pai de 104 anos, a situação é ainda mais complicada — disse CROSVIRJ.

Anexo 7 – Tabela Padrão de desempenho

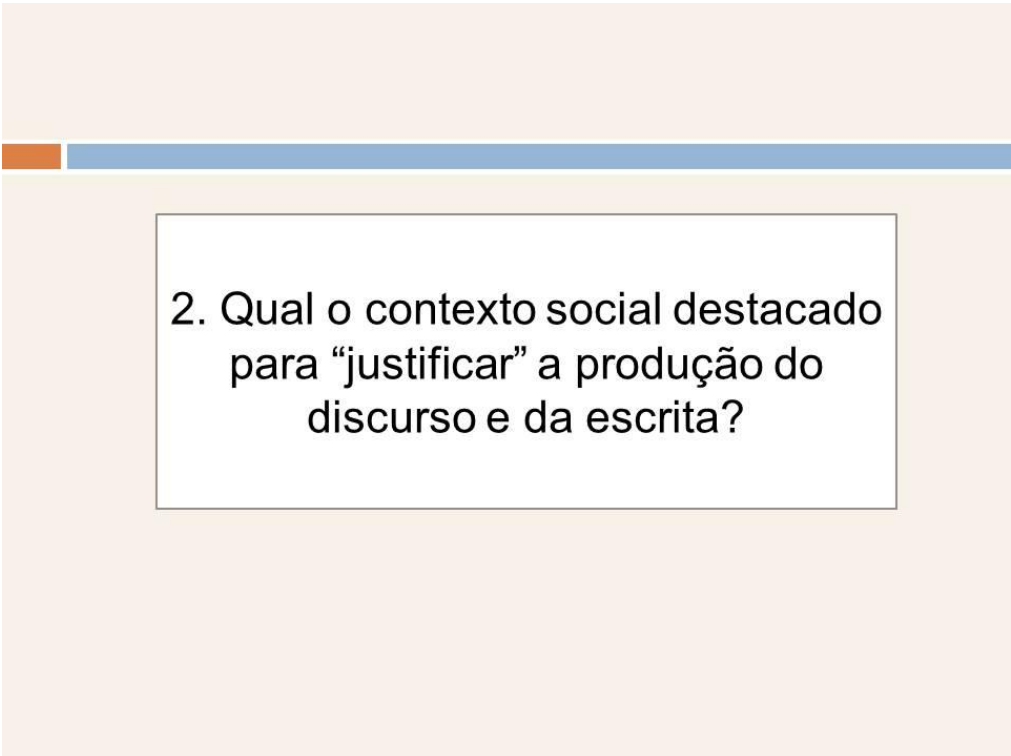
	Padrão de desempenho				
	Não alfabetizado	Alfabetização incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
Nível de proficiência	0 a 75 pontos	75 a 100 pontos	100 a 125 pontos	125 a 150 pontos	Acima de 150 pontos
Interpretação (resumo)	Indica que o aluno ainda não se apropriou do sistema de escrita, não tendo desenvolvido habilidades básicas para o aprendizado da leitura e da	Início do processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização.	Indica que aluno consegue ler com autonomia palavras formadas por padrões silábicos diversos e que começa a compreender frases simples.	Consegue localizar informações em textos com cerca de 50 palavras, identificar o assunto de uma narrativa curta e a finalidade de um texto de gênero	Início do desenvolvimento de habilidades próprias de um leitor proficiente.

	escrita.			familiar.	
Cor de representação	Vermelho	Laranja	Amarelo	Verde-claro	Verde-escuro

FONTE: SEDUC

Anexo 8 – Slides do levantamento de sentidos 1

1. O que foi trabalhado na atividade?



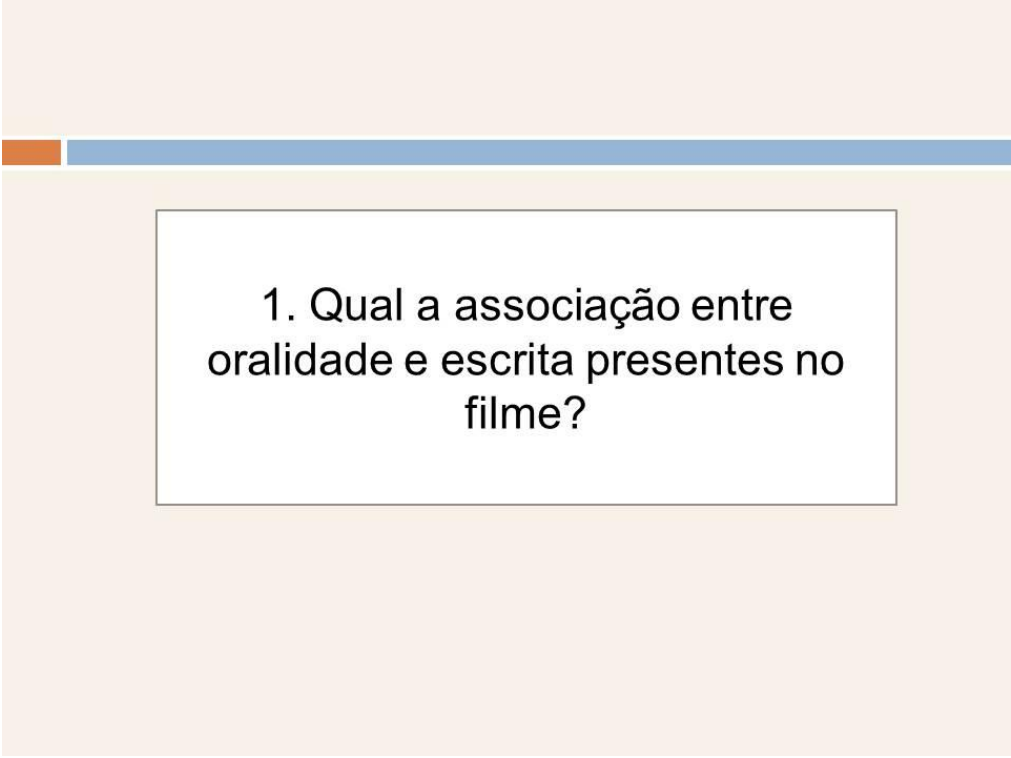
2. Qual o contexto social destacado para “justificar” a produção do discurso e da escrita?

3. Quais diferenças podem ser percebidas entre a produção oral e a escrita?

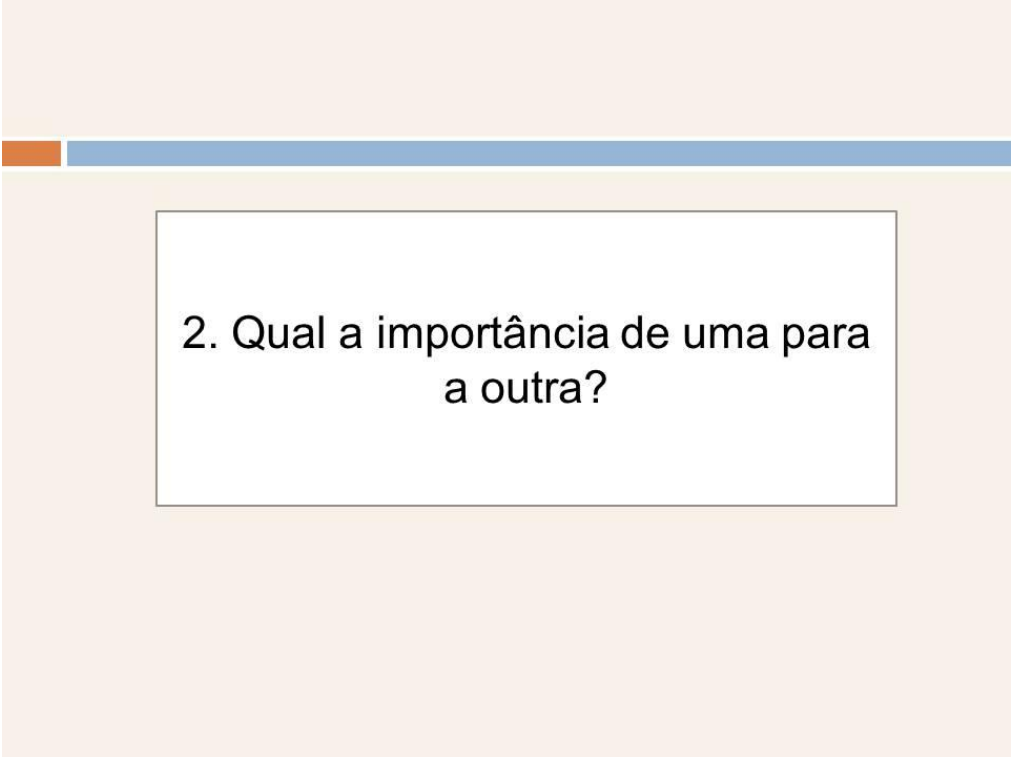
4. E quais semelhanças há entre a oralidade e a escrita?

5. Quais recursos da estrutura oral foram utilizados?

6. E quais foram utilizados para a produção escrita?

Anexo 9 – Slides do levantamento de sentidos 2

1. Qual a associação entre oralidade e escrita presentes no filme?



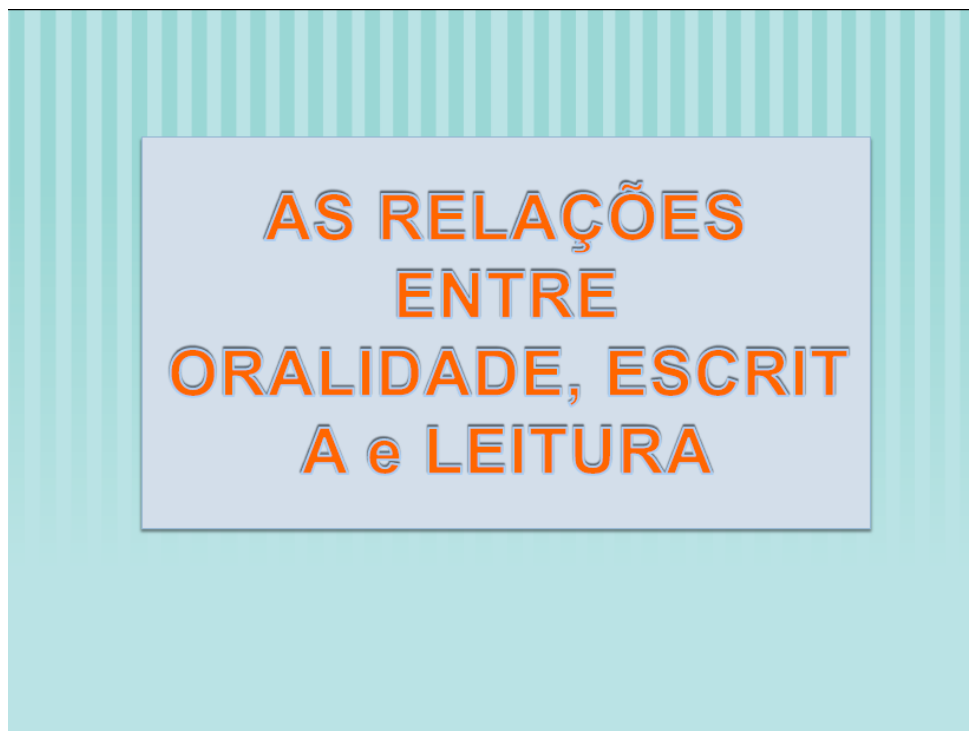
2. Qual a importância de uma para a outra?

3. Por que antes do projeto da barreira se dava tanto valor as histórias contadas e pouco a história escrita ?

4. Em qual momento foi, e por que há uma valorização da escrita?

A escrita precisa da oralidade, assim como a oralidade necessita de escrita. Porém essa interlocução só acontece mediante uma necessidade de uso, consciência dessa necessidade e de estruturas linguísticas que possibilitam a comunicação existente em práticas sociais que determinam a oralidade, a escrita e a leitura, entrelaçadas aos aspectos sócio-histórico-cultural.

Anexo 10 –

**ORALIDADE E LETRAMENTO COMO
PRÁTICAS SOCIAIS**

Considerações iniciais

Segundo Marcuschi (2010), são os usos que fundam a língua e não o contrário. Portanto,



falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido de acordo com a situação. Ou seja, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática.

QUAL A RELAÇÃO ENTRE A ESCRITA E A FALA?

- A escrita não é uma representação da fala. A escrita tem elementos próprios que não estão presentes na fala.
- O que distingue escrita de oralidade?
- De acordo com Marcuschi, tanto a oralidade como a escrita permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais e dialéticas e assim por diante.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LEITURA E DA ESCRITA

- A constituição dos processos de significação podem ser alcançadas muito antes dos alunos terem aprendido a decodificar.
- Não é só quem escreve que significa quem lê, mesmo que ainda não convencionalmente, também produz sentido, que pode ser socializado de diversas formas.
- Portanto, deve-se considerar a leitura como uma prática social, cujo objetivo é levar os alunos a utilizar essa habilidade para a vida. Tal propósito deve levar o professor a articular os propósitos escolares e sociais da leitura.

AS RELAÇÕES DE INTERAÇÃO

- Segundo Vygotsky, as interações entre os indivíduos e dos indivíduos com o mundo e com o objeto de conhecimento desempenham um papel fundamental no seu desenvolvimento cognitivo, e o conhecimento se dá em um processo de transferência do social para o individual. Para esse teórico, a linguagem é mediadora desse processo.
- O indivíduo aprende e desenvolve conceitos por meio da internalização transferida do âmbito social para o individual.

“Construir sentido é estar mergulhado no mundo e no que ele significa dentro de uma cultura em particular” (FREITAS, 2012).

TAMBÉM DEVE SER CONSIDERADO

3. A forma como aprendemos a aprendizagem diz respeito ao papel da linguagem no ato de aprender. Podemos dizer que aprendizagem na escola se apoia fundamentalmente no uso da linguagem. O processo de aprendizagem é situado nas interações verbais que se estabelecem em sala de aula entre professores e alunos. É preciso considerar a linguagem não como um instrumento de transmissão, mas como um processo de produção, tendo em vista que o discurso é uma ação.

SOBRE O USO DA LÍNGUA COMO ATIVIDADE SITUADA...

- Deve-se considerar os contextos de produção e recepção.
- A interação verbal como um fenômeno socialmente construído (Bakhtin).



O que as crianças e os professores dizem em sala de aula é o resultado do tipo de relações sociais que se estabelecem na classe e do papel que cada um desempenha neste contexto.

A LEITURA, A PALAVRA E A ESCRITA

Nesse contexto, como trabalhar as palavras, os sons e a consciência fonológica com as crianças?

- O trabalho com as palavras, como unidade de análise por parte das crianças, tem como objetivo fazer com que elas compreendam o sistema de escrita e aprendam as correspondências entre grafemas e fonemas.

APRECIÇÃO DO TEXTO

O trabalho com os textos é imprescindível no processo de alfabetização. Sem abordá-los, a aprendizagem das crianças pode se voltar apenas para o aspecto mecânico do processo de leitura e escrita. O objetivo é fazer com que as crianças aprendam a apreciar (no sentido pleno da palavra: gostar, estimar, prezar, avaliar, julgar, analisar) um texto escrito. Compreender o texto em todos os seus aspectos. Ter o texto como unidade de análise. Produzir um texto, observar semelhanças e diferenças entre o texto escrito e oral. Observar a construção do texto – quais palavras o autor usou para dizer o que disse, como o autor organizou a ideia apresentada, reconhecer nesses aspectos a intenção do autor e as habilidades ou a falta dela no autor. O texto como objeto de apreciação.

Para refletirmos...

“Uma criança que domina o mundo que a rodeia é uma criança que se esforça por atuar nesse mundo.”

(LEONTIEV, 2001, p. 120).

Anexo 11 -

GARANTIA DE CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM

GARANTIA DE CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM

Torna-se necessário garantir as condições de aprendizagem para que as crianças possam estar envolvidas plenamente com as atividades da escola: ambientação, recursos materiais, organização do tempo, rotina das atividades, planejamento, enfim, tudo aquilo que possibilite colocar em prática as estratégias planejadas.

Essas condições não existem previamente no espaço escolar, portanto, elas precisam ser criadas pelos gestores e professores da escola.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

O espaço escolar está organizado para aproximar as crianças dos materiais escritos e promover atos de ler e escrever?

A escola possui biblioteca, livros e outros materiais direcionado às crianças? Promove eventos de promoção da leitura entre as crianças? As crianças e as famílias têm acesso aos espaços de leitura da escola? Há espaço na sala para diversos gêneros?

Há presença de registros escritos sobre as atividades desenvolvidas pelas crianças?

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

“ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR”

1. Qual foi meu objetivo idealizado para essa atividade?
2. Qual objetivo consegui realizar com essa atividade?
3. Quais colaboradores participaram da atividade? E em quais tarefas?
4. Consegui colaborar, e/ou mobilizar e/ou participação das famílias na atividade?
5. As famílias, participantes, compreenderam os sentidos da atividade. Como? Ou por quê?

RECURSOS DIDÁTICOS E OUTROS

Os materiais de escrita oferecidos para as crianças atendem aos seus interesses e necessidades? São variados?

Há materiais que apresentam textos de tamanhos variados? Que possibilitem a leitura autônoma por parte das crianças em suas fases de aprendizagem?

Os livros, revistas ou jornais que compõem o acervo com o qual as crianças vão trabalhar estimulam o seu hábito de ler e escrever?

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

“ORGANIZAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁTICOS E OUTROS”

1. Elaborei planejamento junto com os professores?

Sim Não Em parte

2. Selecionei material adequado às práticas sociais de leitura e escrita?

Sim Não Alguns

3. Organizei recantos que remetesse a espaços sociais em que as crianças percebessem as práticas comunicativas?

Sim Não Alguns

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

“ORGANIZAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁTICOS E OUTROS”

4. Planejei atividades que promovessem a integração social das crianças e dos instrumentos de leitura?

Sim Não Em parte

5. Após a atividade, as crianças conseguiram relatar, de forma oral, a atividade, de acordo com cada recanto?

Quase todas Só algumas Quase nenhuma

PLANEJAMENTO E ROTINA DE TRABALHO

Há uma rotina de trabalho para que as crianças possam desenvolver o aprender a ler e escrever integrando as dimensões constitutivas dessa aprendizagem (os letramentos, leitura e escrita de palavras, frases, textos, consciência fonológica e desenvolvimento de outras formas de linguagem)?

Essa rotina assegura o tratamento progressivo do ensino da língua escrita?

Anexo 12 – Planejamento bom

PLANEJAMENTO

Professor(a): Sílvia Helena

Série: 2º ano

Data: 06/08/2012

Unidade: 07

Matriz: 06

CONTEÚDO	AÇÃO DO ÍCONE: DÓ-RÉ-MI	REPRESENTAÇÃO: PÁGINA 22 – VOLUME II
- Estrutura do texto: estrofe/verso. - Número de sílabas e letra inicial.	- Pregiar o cartaz da canção “O MEU GALINHO” no quadro. Leitura do professor ou da professora. - Cantar a música. - Dividir a turma em grupos e pedir que elas circulem o primeiro verso de cada estrofe no seu livro. - Na rodinha, trabalhar as palavras PERDI e GALINHO da terceira estrofe.	
MATERIAIS A SEREM PROVIDENCIADOS		
- Cartaz com a canção “O meu galinho”. -CD.		
CONTEÚDO	AÇÃO DO ÍCONE: ESCREVENDO DO MEU JEITO	REPRESENTAÇÃO: PÁGINA 23 – VOLUME II
- Escrita espontânea de frases. - Leitura de frases.	- Levar uma imagem de uma praia e de uma cidade. - Dividir a sala em duplas. - Pedir que cada dupla faça uma frase com cada figura. - Cada dupla apresentará sua frase.	
MATERIAIS A SEREM PROVIDENCIADOS		
- Gravuras de praia e de cidade.		

CONTEÚDO	AÇÃO DO ÍCONE: APRENDENDO COM AS FRASES	REPRESENTAÇÃO: PÁGINAS 23 e 24
-----------------	------------------------------------------------	-------------------------------------------

		– VOLUME II
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de frases. - Sequência das palavras na frase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir a sala em dois grupos: Meninos e meninas. - O grupo dos meninos vai ler a 1ª e a 3ª frase, e o grupo das meninas, a 2ª e 4ª frase. - Entregar para cada grupo as frases lacunadas e pedir que os grupos completem com as palavras que estão faltando. 	
MATERIAIS A SEREM PROVIDENCIADOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Cartaz com as frases da unidade. - Frases lacunadas. 		
CONTEÚDO	AÇÃO DO ÍCONE: JOGANDO COM AS FICHAS	REPRESENTAÇÃO: PÁGINA 24 – VOLUME II
<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de palavras. - Identificação de vogais e consoantes. - Sílabas inicial e final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir a sala em seis grupos e entregue para cada uma ficha. - Pedir que cada grupo circule a sílaba inicial, pintar de verde as vogais e de amarelo as consoantes. - Solicitar que socializem suas palavras 	
MATERIAIS A SEREM PROVIDENCIADOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Fichas das palavras: PÁSSARO, BOI, GALO, VACA, JUMENTO, GALINHA, CAVALO, CACHORRO. - Canetinhas. 		

Anexo 13 – Planejamento ruim

PLANEJAMENTO

Professor(a): Leonice Freitas
ano

Série: 2º

Data: 06/08/2012

Unidade: 07

Matriz: 06

CONTEÚDO	AÇÃO DO ÍCONE: DÓ-RÉ-MI	REPRESENTAÇÃO: PÁGINA 22 – VOLUME II
- Estrutura do texto: estrofe/verso.	- Cantar a música. - Contar o número de versos da canção. - Circular as palavras PERDI e GALINHO.	
MATERIAIS SEREM PROVIDENCIADOS A		
- Cartaz com a canção “O meu galinho”. -CD.		
CONTEÚDO	AÇÃO DO ÍCONE: ESCRREVENDO DO MEU JEITO	REPRESENTAÇÃO: PÁGINA 23 – VOLUME II
- Escrita espontânea de frases. - Leitura de frases.	- Pedir que os alunos abram seus livros na página 23, escolham uma das imagens e escreva frases sobre o que eles gostariam de fazer nesse lugar. - Pedir que eles leiam suas frases.	
MATERIAIS SEREM PROVIDENCIADOS A		
- Livro da coleção.		

CONTEÚDO	AÇÃO DO ÍCONE: APRENDENDO COM AS FRASES	REPRESENTAÇÃO: PÁGINAS 23 e 24 – VOLUME II
- Leitura de frases.	- Colocar as frases no quadro e realizar a leitura delas: meninos e meninas, de diferentes formas. -Close das frases.	
MATERIAIS A SEREM PROVIDENCIADOS		
- Frases da Unidade		
CONTEÚDO	AÇÃO DO ÍCONE: JOGANDO COM AS FICHAS	REPRESENTAÇÃO: PÁGINA 24 – VOLUME II
- Identificação de vogais e consoantes - Sílaba inicial e final	- Trabalhar vogais, consoantes e sílabas iniciais e finais das fichas.	
MATERIAIS A SEREM PROVIDENCIADOS		
Fichas da Unidade		

