



**Reitor da UFMG** Ronaldo Tadêu Pena  
**Vice-reitora da UFMG** Heloísa Maria Murgel Starling

**Pró-reitora de Extensão** Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben  
**Pró-reitora Adjunta de Extensão** Paula Cambraia de Mendonça Vianna

**Diretora da FaE** Antônia Vitória Soares Aranha  
**Vice-diretor da FaE** Orlando Gomes de Aguiar Júnior

**Diretor do Ceale** Antônio Augusto Gomes Batista  
**Vice-diretora** Ceris Ribas da Silva

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidência da República | Ministério da Educação | Secretaria de Educação Básica  
Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental  
Coordenadoria Geral de Política de Formação

Caderno do Formador

## **ORIENTAÇÃO PARA O EDUCADOR**

Isabel Cristina Alves da Silva Frade  
Ceris Salete Ribas da Silva

**Ceale\*** Centro de alfabetização, leitura e escrita  
FaE / UFMG



**Ministério  
da Educação**

**GOVERNO FEDERAL**

F799o Frade, Isabel Cristina Alves da Silva.

Orientações para o educador: caderno do formador / Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Ceris Salete Ribas da Silva. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

70 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

ISBN: 85 - 99372 - 29-7

**Nota: As publicações desta coleção não são numeradas porque podem ser trabalhadas em diversas seqüências, de acordo com o projeto de formação.**

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Professores - Formação continuada. 4. Professores de ensino fundamental - Formação. I. Título. II. Silva, Ceris Salete Ribas.

CDD - 372.41

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

---

## FICHA TÉCNICA

### Coordenação

Maria da Graça Costa Val

### Revisão

Maria da Graça Costa Val

Heliana Maria Brina Brandão

Ceres Leite Prado

### Leitor Crítico

Maria Zélia Versiani Machado

### Projeto Gráfico

Marco Severo

### Editoração Eletrônica

Patrícia De Michelis

### Ilustração de capa

Diogo Droschi

### Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha  
CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333  
[www.fae.ufmg.br/ceale](http://www.fae.ufmg.br/ceale) - [ceale@fae.ufmg.br](mailto:ceale@fae.ufmg.br)

**Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)**

Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

## PARTE 1 - INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A REDE, O PAPEL DO FORMADOR E SOBRE OS CURSOS

1. NO CENÁRIO DA REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA	9
2. APRESENTAÇÃO GERAL DO PROGRAMA	11
3. ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O TRABALHO DO FORMADOR (CONSULTAR O CENTRO PARA REPRODUÇÃO DE QUALQUER MATERIAL DE APOIO)	15
4. CARACTERIZAÇÃO DO CURSO <i>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</i>	19
5. OS CADERNOS: DESCRIÇÃO E ESTRUTURA	29
5.1. Estrutura dos cadernos	30
5.1.1. Caderno do professor	30
5.1.2. Caderno do formador	31
6. ORGANIZAÇÃO DO CURSO, NATUREZA DAS ATIVIDADES	33
6.1. Modalidade presencial	33
6.2. Modalidade semi-presencial	34
6.2.1. Atividades não-presenciais	34
6.2.2. Atividades presenciais	35

<b>PARTE 2 - REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SEUS SABERES E SUAS FORMAS DE APRENDIZAGEM</b>	
1. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	39
2. OS SABERES DO PROFESSOR E SUAS FORMAS DE APRENDIZAGEM	41
<b>PARTE 3 - ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	
1. ESTRATÉGIAS DE LEITURA	47
2. REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE TRABALHO E DE APRENDIZAGEM	49
3. AS ESTRATÉGIAS DE REGISTRO DE PRÁTICAS E DE REFLEXÃO SOBRE OS ESCRITOS	51
4. O CONJUNTO DE PARTICIPANTES DO GRUPO E A SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS	53
5. DIFERENTES MODOS DE APLICAR CONHECIMENTOS APRENDIDOS NO CURSO	55
6. APRENDER A FAZER FAZENDO E ORGANIZAÇÃO DE UMA OUTRA LÓGICA DE APRENDIZAGEM	57
7. A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO PLANEJAMENTO E NO CONTROLE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	59
8. ROTEIROS	63
REFERÊNCIAS	69

## u | PARTE I

**INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A REDE, O PAPEL DO  
FORMADOR E SOBRE OS CURSOS**





# 1 | NO CENÁRIO DA REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O Ministério da Educação (MEC) criou, em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que tem como objetivos elaborar materiais e realizar cursos de formação para docentes, em parceria com escolas e sistemas de ensino municipais e estaduais. Com a criação da Rede, o MEC pretende contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos em todo o Brasil. O público prioritário das ações da Rede Nacional de Formação Continuada são os professores de Educação Básica em exercício, diretores de escola, equipe gestora e dirigentes dos sistemas públicos de educação.

A Rede é composta por universidades que abrigam Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. O Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – da Faculdade de Educação da UFMG é um dos cinco centros na área de Alfabetização e Linguagem.

No quadro das ações da Rede, o Ceale oferece atualmente dois programas de formação continuada destinados a professores e especialistas da alfabetização e das séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de auxiliar os educadores a vencer os desafios da alfabetização e do letramento.

Os dois programas – *Instrumentos da alfabetização* e *Alfabetização e letramento* – podem ser realizados de forma presencial ou semipresencial e estão organizados em módulos, para atender as diferentes realidades das redes de ensino. A partir do conhecimento da realidade e das demandas da rede de ensino interessada, é feito o planejamento que definirá, com os gestores, a modalidade de curso a ser adotada.

O material básico dos dois programas são, respectivamente, as coleções *Instrumentos da alfabetização* e *Alfabetização e letramento*, compostas por Cadernos que podem ser selecionados,

de acordo com a conveniência, para apoiar o processo de formação, dinamizá-lo ou direcioná-lo para desafios específicos.

O Programa *Instrumentos da alfabetização* apresenta um conjunto de instrumentos para auxiliar o professor a organizar seu processo de trabalho, em sala de aula e na escola, no quadro do Ensino Fundamental de nove anos. Para isso, propõe ao professor estratégias metodológicas para tomar decisões como: discriminar capacidades, conhecimentos e atitudes que constituem a alfabetização e o letramento; distribuir essas capacidades, conhecimentos e atitudes ao longo do tempo escolar; criar um ambiente alfabetizador na escola e na sala de aula; diagnosticar e avaliar o domínio da língua escrita de seus alunos; planejar atividades e rotinas, registrar e acompanhar o processo de ensino-aprendizagem; trabalhar com crianças com rendimento aquém do esperado.

O programa *Alfabetização e letramento*, do qual este Caderno faz parte, destina-se à formação de docentes e especialistas e ao aprimoramento de processos de ensino-aprendizagem das séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, na área da alfabetização e do letramento.

Esses programas se desenvolvem por meio de uma rede, em geral composta por grupos de professores em formação, coordenadores, formadores e equipe do Ceale. Os participantes aprovados nos cursos recebem certificado da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais.

## 2 | APRESENTAÇÃO GERAL DO PROGRAMA

O desafio do programa *Alfabetização e letramento* é oferecer um curso voltado para a formação teórica que não se caracterize como estritamente acadêmico. Isso significa que, valorizando contribuições teóricas inovadoras e relevantes para a formação do professor, a proposta busca vinculação com as questões práticas, seja da sala de aula, seja da política educacional da rede de ensino em que trabalham os participantes do curso.

O material impresso que serve de base para o curso propõe análises da prática docente e uma visão global dos processos de alfabetização e letramento, que passa pela atuação do alfabetizador e do professor das séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, mas também pelo conjunto de ações que a escola desenvolve em torno de seu projeto pedagógico. O desenvolvimento do programa depende, então, da participação de várias instâncias. Há vários sujeitos e sistemas envolvidos na formação:

- u O Ministério da Educação viabiliza a criação de centros de formação, financia a produção das matrizes dos materiais instrucionais a serem usados, acompanha e avalia as ações previstas, além de oferecer suporte técnico e financeiro aos sistemas de ensino que decidirem pela adesão aos programas da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.
- u O Ceale, como centro integrante da Rede, propõe programas e cursos de formação, produz o material a ser usado nos cursos e desenvolve estratégias para a formação de equipes de outras universidades e de redes públicas de ensino, para acompanhamento e avaliação dos cursos.
- u A rede pública de ensino organiza-se para oferecer aos professores e profissionais da educação os cursos de formação continuada, selecionando o tipo de curso e as equipes que dele vão participar (professores e outros interessados). Cabe também à rede de ensino promover uma organização que garanta a existência dos tempos e espaços coletivos necessários para o desenvolvimento do curso nos momentos presenciais e não-presenciais.

Como cada rede de ensino participa deste contexto? Esta é uma informação importante que mostra ao formador outras especificidades do curso. Mesmo pensando que este curso é destinado a diferentes redes públicas de todo o Brasil e que já traz uma definição prévia dos conteúdos trabalhados, cabe a cada sistema pensar:

- u o tempo de duração do curso e a frequência com que serão realizados os encontros de formação, sem prejuízo da carga horária dos alunos;
- u os conteúdos da área de conhecimento que irá priorizar;
- u a composição entre os tipos de cursos oferecidos;
- u a escolha, dentro do seu universo de profissionais, da equipe ou do profissional que acompanhará o processo dos grupos de professores.

Todas essas possibilidades, ao serem articuladas no contexto da realidade de cada sistema, vão orientar a escolha do material produzido pelos centros, de modo a atender as prioridades da rede de ensino.

Os programas de formação propostos pelo Ceale prevêem como condição básica a participação de professores e demais profissionais da educação, organizados por escolas, com condições mínimas – materiais e pedagógicas – para criação de espaços e tempos de estudo e realização de tarefas. Assim, além da contrapartida individual do profissional, que vai se organizar para cumprir as tarefas de estudo e de aplicação em momentos não-presenciais, com horas de leitura e de produção de registros, pretende-se também a garantia institucional dos espaços presenciais coletivos de discussão e reflexão. As condições para a participação do professor deverão ser oferecidas institucionalmente, o que significa que ele não será onerado financeiramente, receberá material de qualidade e terá oportunidade efetiva de investir em sua formação sem prejuízo de seu trabalho docente. A formação em serviço é um direito do profissional da educação e deve ser contínua e permanente.

Outra característica desses programas é que o material produzido pelo Ceale para ser utilizado na formação continuada contempla, ao mesmo tempo, conteúdos teóricos relevantes e a problematização da prática, com orientações objetivas a serem implementadas em sala de aula e com o monitoramento do processo de aprendizagem vivido durante o curso pelos profissionais que dele participam. Para tanto, o processo de formação deve contar com uma carga horária que possibilite estudo individual e encontros coletivos para aprofundamento das reflexões teóricas e práticas e análise das repercussões de cada módulo no desenvolvimento do próprio curso e no trabalho docente. Além disso, os programas não se furtam a demandar dos professores participantes obrigações formais

próprias do aprendizado institucionalizado, tais como elaboração de trabalhos escritos e realização de provas.

Como já foi mencionado, o Ceale oferece programas de formação com estrutura flexível, buscando viabilizar diferentes modalidades de curso, a depender da escolha, das possibilidades e dos interesses de cada rede de ensino. No caso específico do programa *Alfabetização e letramento*, os componentes básicos são 17 Cadernos temáticos, além deste Caderno destinado especialmente à orientação do trabalho do formador. Esses Cadernos são descritos nas seções 3 (Caracterização do curso *Alfabetização e letramento*) e 4 (Materiais: descrição e estrutura). Além deles, poderão estar disponíveis outros recursos que tratam de questões relacionadas à proposta de aprimoramento profissional e pessoal dos professores, tais como o jornal de alfabetização *Letra A*, o Portal Educativo do Ceale na Internet, DVDs, fitas de vídeo e publicações relativas ao tema.



### 3 | ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O TRABALHO DO FORMADOR

O formador atua junto a um grupo de educadores, escolhidos e reunidos a partir de critérios definidos pela rede de ensino, em função de suas expectativas e necessidades. A atuação do formador é articulada a um dos centros da Rede Nacional de Formação Continuada, no presente caso, o Ceale. Seu trabalho é acompanhado por uma equipe responsável por sua formação pedagógica e por uma equipe administrativa, que define as bases dos convênios com os sistemas de ensino e do seu contrato de trabalho.

Este Caderno destina-se à preparação do formador para executar e propor tarefas de formação ao conjunto de profissionais que estarão sob sua responsabilidade. Essa função é de extrema importância, porque o formador trabalhará com os principais sujeitos da formação: os profissionais que participam da ação educacional que se realiza no sistema de ensino.

Seu papel é orientar a aprendizagem dos professores e especialistas participantes do curso e, para isso, o formador precisa se preparar, compreendendo a estrutura da Rede Nacional de Formação Continuada, do Centro ao qual se vincula, do programa de curso que deverá ministrar, as peculiaridades do sistema de ensino para o qual vai trabalhar e, de maneira especial, conhecendo profundamente os recursos materiais que serão utilizados. O formador é o primeiro leitor do material proposto aos participantes do curso.

Em decorrência de seu papel, espera-se que o formador assuma a orientação dos professores realizando ações do seguinte tipo:

- u apresentação da proposta de formação;
- u sugestão de formas de organização do tempo de estudo para as ações presenciais e para os estudos individuais;

- u exposição e discussão de conteúdos;
- u indicação de estratégias para resolução de dúvidas em relação ao conteúdo e para resolução dos exercícios propostos;
- u elaboração de estratégias de avaliação do processo de aprendizagem do grupo;
- u aplicação de instrumentos formais de avaliação.

Sua principal função é mediar as discussões apresentadas no material didático, encorajando os participantes a levantarem suas dúvidas, seus progressos, suas necessidades especiais de acompanhamento. Grande parte dessas estratégias lhe será apresentada no próprio material impresso, visando auxiliá-lo nessa tarefa instigante de acompanhar os educadores. Esse material é o principal suporte deste curso. O formador vai, então, trabalhar a partir do conteúdo abordado nos Cadernos, mas também a partir de outras fontes bibliográficas, inclusive as indicadas nos próprios Cadernos.

A proposta pedagógica configurada nos Cadernos, em linhas gerais, contempla a problematização de questões práticas e teóricas, a exposição dos conteúdos focalizados e a aplicação desses conteúdos. Essa aplicação pode se dar em análises da prática dos professores e na formulação de atividades para os alunos desses professores, em atividades de síntese dos conhecimentos construídos durante o processo de formação. Às reflexões e atividades integrantes dos Cadernos deverão acrescentar-se instrumentos ou procedimentos de avaliação dos profissionais em formação, entre os quais incluem-se o “diário de campo” e a realização de provas.

Para trabalhar com seu grupo, é importante que o formador faça um mapeamento dos desafios locais, buscando informações de diversos níveis:

- u quanto à política educacional do município (ou do estado) e aos desafios que essa política tem trazido para os gestores e professores;
- u quanto às dificuldades que os professores e especialistas têm encontrado na efetivação do projeto político pedagógico de suas respectivas escolas;
- u quanto às expectativas que o sistema de ensino e os participantes têm sobre o curso;
- u quanto à forma como os participantes foram envolvidos e selecionados;
- u quanto ao perfil do grupo com o qual vai trabalhar: idade, formação, tempo de experiência na alfabetização e em outras séries ou ciclos, tempo de atuação no ensino, carga horária de trabalho, tempo livre.



Estas informações ajudam a compreender os desafios e potencialidades do grupo e vão permitir que, ao final do curso, sejam recuperadas as expectativas iniciais.

Do ponto de vista de infra-estrutura, é necessário que sejam conhecidas e analisadas as condições oferecidas pelo Ceale e pelo sistema de ensino para a realização do curso – espaços e recursos audiovisuais, entre outros elementos, considerando que o formador deverá ter flexibilidade para adaptar a sua proposta pedagógica às condições oferecidas e não poderá ficar na dependência de um recurso de que a rede de ensino pode não dispor, como aparelho de data-show, por exemplo. Num caso como esse, o formador precisará criar estratégias alternativas como, por exemplo, o uso de transparências a serem apresentadas por meio de retroprojeto. Vale ressaltar aqui que **a condição essencial de nossos cursos é a posse do material impresso por todos os professores e demais participantes.**

Em princípio, o formador deverá propor aos professores a leitura prévia desse material e contar com a realização dessa leitura. A leitura prévia, no entanto, não dispensa a leitura intensiva do material nos encontros presenciais, pela consulta a determinados tópicos para acompanhar uma exposição ou realizar uma tarefa de aplicação, pela retomada de bibliografia, pela leitura silenciosa ou em voz alta de trechos a serem discutidos etc.

O formador deverá ainda cuidar da documentação formal do curso, comprometendo-se com o preenchimento obrigatório de alguns instrumentos (a ficha cadastral dos participantes, as listas de presença, os formulários de avaliação do formador, preenchidos ao final de cada etapa), com a coleta de registros escritos de atividades solicitadas no decorrer do curso e também com a elaboração de relatório do trabalho realizado. As produções escritas dos professores e especialistas deverão compor uma pasta, que chamamos “diário de campo” e que se configura como instrumento de memória e avaliação do que foi realizado. Esta pasta deverá ser entregue ao Ceale juntamente com o relatório do formador.

É preciso destacar a expectativa de que a realização do curso traga contribuições para a política educacional da rede de ensino que o contratou. Sendo assim, os professores deverão ser incentivados a realizar determinadas intervenções em sua sala de aula durante o andamento do curso e a pensar estratégias de continuidade da formação para a resolução de problemas detectados. Seria interessante, no encerramento do programa, analisar juntamente com os participantes o impacto do curso na atuação de cada professor em sala de aula, nas ações coletivas da escola e no sistema de ensino de que fazem parte.

O formador não pode esquecer que tem um papel pedagógico a cumprir e também que seu trabalho está vinculado a um Centro. Para que esse trabalho possa ser realizado de

forma eficiente e coerente com a proposta do curso, ele deve ter sempre em vista suas tarefas institucionais:

- u participar de reuniões para conhecimento da proposta de trabalho apresentada a cada rede;
- u comparecer a reuniões para elaboração de estratégias didáticas;
- u comprometer-se com a produção de materiais do grupo e contribuir com o grupo de trabalho, divulgando novas estratégias;
- u elaborar relatórios técnicos;
- u responsabilizar-se pela aplicação e recolhimento de formulários obrigatórios tais como fichas cadastrais e formulários de avaliação;
- u realizar as tarefas relacionadas à avaliação dos professores participantes: preenchimento de registros, organização de dossiês, correção de provas;
- u elaborar formas de registro dos processos do grupo, sob a forma de recolhimento de trabalhos e de promoção de atividades de registro;
- u participar de reuniões de avaliação ao final dos cursos;
- u responder às consultas dos participantes e do Centro;
- u preparar material de apoio para os encontros presenciais;
- u consultar o Centro para reprodução de qualquer material de apoio;
- u responsabilizar-se por recursos tomados de empréstimo ao Centro e a seus parceiros, tais como fitas de vídeo etc.;
- u envolver-se nas questões pedagógicas do curso e encaminhar, às instâncias responsáveis, quaisquer problemas que não são de sua responsabilidade ou não pertinentes a suas funções;
- u cooperar com o Centro e ter espírito de grupo, envolvendo-se com a melhoria da qualidade do processo de formação;
- u comprometer-se a atuar apenas como formador, durante a ação específica de cursos de formação. Em outras atividades atuar em nome do Centro apenas quando credenciado.

## 4 | CARACTERIZAÇÃO DO CURSO *ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO*

A coleção *Alfabetização e letramento* destina-se à formação teórica do professor e discute conceitos fundamentais para a compreensão dos processos que lhe dão título. Entretanto, o objetivo de formação teórica não distancia os Cadernos do trabalho de sala de aula. Pelo contrário, o que a coleção busca, primordialmente, é articular a teoria com suas possibilidades práticas, explorando situações escolares que poderiam ser compreendidas e/ou alteradas em função da reflexão teórica, propondo e discutindo atividades e exercícios.

Os conceitos de *alfabetização* e *letramento*, focalizados no primeiro Caderno da coleção, são importantes para a construção de posturas, atitudes e conhecimentos relativos à especificidade do trabalho dos alfabetizadores e professores das séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para a compreensão dos desafios sociais e pedagógicos envolvidos na definição de níveis de letramento. Ao lado desse Caderno, um outro também discute concepções fundamentais que sustentam a proposta do curso: *Língua, texto e interação*.

Além desses dois Cadernos que discutem os conceitos norteadores do trabalho, faz parte da coleção um conjunto de dez Cadernos que abordam questões lingüísticas relacionadas aos processos de alfabetização e letramento.

Um deles focaliza o papel do conhecimento lingüístico espontâneo do aluno na apropriação do sistema de escrita, tratando das relações entre o sistema fonético-fonológico da língua e o aprendizado da ortografia.

A leitura e a produção de textos escritos – práticas de linguagem constitutivas do letramento – são abordadas de diferentes pontos de vista em seis Cadernos da coleção. Três Cadernos tratam da leitura, pensando-a como atividade de interpretação, compreensão

de textos (*Leitura como processo*), como fruição e envolvimento (*Literatura e leitura literária na formação escolar*), como processo sociológico (*Formação de leitores*). Três Cadernos tratam da escrita de textos, focalizando-a como interlocução (*Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução*), como elaboração de gêneros textuais diversos (*Produção de textos escritos: trabalhando a partir de gêneros*) e como exercício de revisão e reelaboração (*Escrever é reescrever*).

Dois temas cruciais para o trabalho com a linguagem em sala de aula são focalizados em dois outros Cadernos da coleção: a variação linguística e a reflexão “metalingüística”. O primeiro diz respeito à variedade de falares e situações de uso social da língua e às relações entre essa diversidade e o necessário ensino da chamada “língua padrão”. O segundo refere-se ao encaminhamento do ensino-aprendizagem de questões gramaticais.

Há ainda dois Cadernos que se ocupam da oralidade. Um deles focaliza o desenvolvimento da linguagem na criança, desde os primeiros momentos de vida até a participação nas interações verbais em sala de aula. O outro volta-se para as relações entre a fala e a escrita, enfatizando as dimensões textuais e discursivas.

Intermediando a reflexão especificamente linguística e a discussão pedagógica, um Caderno da coleção aborda as questões envolvidas na escolha de livro didático, focalizando as relações entre os sujeitos, as situações e os materiais no processo de ensino e aprendizagem e propondo discussões em torno de como se organizar e o que levar em conta na escolha de um livro didático de Língua Portuguesa.

Um bloco de três Cadernos da coleção se volta para a discussão e análise dos problemas metodológicos da alfabetização e do letramento, tratando de princípios, concepções e estratégias didático-pedagógicas importantes e necessárias para o encaminhamento do trabalho em sala de aula nos primeiros momentos do Ensino Fundamental. Um desses Cadernos focaliza e relaciona os dois processos que se desenrolam na escola – o ensino e a aprendizagem –, apresentando uma fundamentação teórica que ajuda a compreendê-los e propondo análises e estratégias para bem desenvolvê-los. Outro Caderno contempla aspectos que auxiliam na construção do projeto político pedagógico de alfabetização, no diagnóstico e no acompanhamento da aprendizagem, estabelecendo parâmetros para a organização geral da intervenção pedagógica na alfabetização (a organização do tempo e dos espaços escolares, bem como de contextos e ocasiões de aprendizagem e avaliação). Finalmente, um outro Caderno, trata especialmente desse momento crucial do processo de apropriação da escrita: aborda a história dos métodos de alfabetização, recuperando permanências e inovações que ocorreram nos últimos anos, e discute metodologias, didáticas e práticas de professores alfabetizadores.

Assim, a Coleção se compõe de dezoito Cadernos voltados para o trabalho de alfabetização e letramento em sala de aula:

- u doze discutem fundamentos lingüísticos dos conteúdos a serem tratados e das capacidades a serem desenvolvidas;
- u um propõe reflexões sobre um instrumento importante para a realização desse trabalho – o livro didático;
- u três focalizam princípios e estratégias metodológicas cuja compreensão é necessária para a atuação do professor;
- u um destina-se a propor e orientar o trabalho do formador.

Todos os dezoito Cadernos são apresentados em duas versões: uma para o participante do curso, outra para o formador. A versão para o formador traz comentários e orientações especiais como apoio para o seu trabalho à frente do grupo de professores e especialistas.

Esses Cadernos podem se organizar de maneiras diferentes, para compor diferentes módulos de curso, de modo a facilitar o atendimento às necessidades e possibilidades de cada rede de ensino. Ainda em função da conveniência de cada rede, este material pode ser acompanhado, como vimos, por recursos que favoreçam o aprofundamento dos temas e o detalhamento de estratégias, como livros de leitura complementar, fitas de vídeo e DVDs, além do jornal *Letra A* e das consultas ao Portal Educativo do Ceale.

Para facilitar a visualização do conjunto de Cadernos que compõem a coleção, fechamos esta seção com uma lista dos 18 Cadernos que inclui o título, os autores e uma sinopse de cada um:

### 1. *Alfabetização e letramento*

Magda Becker Soares

Antônio Augusto Gomes Batista

O Caderno procura conceituar os termos alfabetização e letramento, distinguindo-os e relacionando-os, além de buscar explicitar os conhecimentos e capacidades envolvidos nos dois processos e a importância deles para a prática de ensino da língua escrita.

## 2. *Língua, texto e interação*

Maria da Graça Costa Val

Martha Lourenço Vieira

Esse Caderno focaliza os conceitos de *língua, texto e interação*, que são fundamentais para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, porque a atuação do professor em sala de aula, as atividades que ele propõe, a maneira como ele avalia a fala e a escrita dos alunos, no processo de alfabetização, na leitura e na produção de textos escritos, dependem essencialmente de como ele compreende tais conceitos, sua natureza e seu funcionamento.

## 3. *Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita*

Marco Antônio de Oliveira

O Caderno focaliza os aspectos fonético-fonológicos envolvidos no domínio do sistema ortográfico do português, partindo do pressuposto de que, nesse aprendizado, o aluno vai de uma concepção de que a escrita é codificação da fala até a compreensão de que ela é representação convencional dos fonemas da língua.

## 4. *Leitura como processo*

Delaine Cafiero

Esse Caderno apresenta fundamentos que contribuem para entender o processo de leitura e compreensão de textos escritos, procurando responder como se dá a produção de sentidos para os textos que lemos, que habilidades de leitura precisa ter um leitor competente e como pode o professor intervir adequadamente para ajudar os alunos a compreender bem os diversos textos que circulam na sociedade.

## 5. *Formação de leitores: condições e processos*

Antônio Augusto Gomes Batista

O Caderno focaliza um conjunto de fatores sociais e escolares que podem favorecer ou desfavorecer a formação de bons leitores, destacando a importância e a função do professor e da escola nesse processo.

## 6. *Literatura e leitura literária na formação escolar*

Aparecida Paiva  
Graça Paulino  
Marta Passos

O tema desse Caderno é a leitura literária e as possibilidades de sua realização no contexto escolar. O Caderno considera as especificidades da literatura e busca oferecer ao professor subsídios para o trabalho com a leitura literária na escola, com o objetivo de que esse processo não fique restrito à sala de aula, mas seja apropriado pelos alunos e passe a fazer parte de suas vidas.

## 7. *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução*

Martha Lourenço Vieira  
Maria da Graça Costa Val

O objetivo desse Caderno é propiciar ao professor uma reflexão sobre a dimensão textual e discursiva do processo de apropriação da linguagem escrita, de modo que ele possa contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento da capacidade de seus alunos de produzir textos escritos com adequação, levando em conta os elementos pertinentes da situação de interação lingüística.

## 8. *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais na sala de aula*

Maria da Graça Costa Val  
Else Martins dos Santos  
Lúcia Fernanda Pinheiro Barros  
Luciana Mariz  
Lucinéia Cristina Rezende  
Maria José Francisco de Sousa

Esse Caderno assume o conceito de gênero textual como um instrumento útil e produtivo para a apropriação das habilidades de escrita pelos alunos, propondo que o trabalho com a produção de textos na sala de aula considere a organização temática, a estrutura global e o estilo da linguagem em função da situação de interação lingüística e do gênero adequado a essa situação.

### 9. *Escrever é reescrever*

Raquel Salek Fiad

Esse Caderno apresenta a reescrita como uma prática essencial para o ensino e a aprendizagem da escrita, apoiando-se tanto em conceitos teóricos relacionados à linguagem e à escrita, como em exemplos de textos escritos por crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é desenvolver a reflexão a partir dessas duas bases – o que já se conhece sobre a linguagem escrita e sua produção e as situações concretas de escrita vivenciadas por crianças que estão aprendendo a escrever.

### 10. *Variação lingüística*

Janice Helena Chaves Marinho

Maria da Graça Costa Val

Esse Caderno aborda o fenômeno da variação lingüística oferecendo ao professor fundamentos para compreendê-lo melhor e saber como lidar com ele no ensino do português. As diversas variedades são vistas não como erro, mas como usos diferentes da língua e o chamado “português padrão” é concebido como uma entre essas variedades – aquela que goza de prestígio e que, por isso, precisa ser ensinada e aprendida na escola.

### 11. *A reflexão metalingüística no Ensino Fundamental*

Neusa Salim Miranda

Sandra Maria Andrade del’ Gaudio

Terezinha Maria Barroso Santos

Partindo da pergunta *O que é gramática, afinal?*, o Caderno sintetiza diferentes tradições de estudo da gramática e diferentes modos de pensar a gramática no ensino de Língua Portuguesa, propondo atividades sobre o modo de se conceber e praticar a análise lingüística em sala de aula sob uma perspectiva sociointeracional. Focaliza, então, os fenômenos lingüísticos a serem trabalhados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e o modo de abordá-los quando o objetivo é levar os alunos ao domínio das práticas sociais de linguagem nas diversas situações de interação verbal.



## 12. *Desenvolvimento e apropriação da linguagem pela criança*

Roxane Helena Rodrigues Rojo

Esse Caderno dedica-se a discutir teoricamente o desenvolvimento da linguagem oral pela criança, buscando relacionar esse tema à prática docente de alfabetizadores e professores das séries iniciais. Tendo em vista que a linguagem oral, o diálogo e a interação entre professores e alunos é o componente principal do cotidiano das salas de aula, o Caderno postula que entender como funcionam essas trocas comunicativas e como, nelas, as crianças vão construindo sua linguagem e seu conhecimento lingüístico é uma das competências necessárias a qualquer professor.

## 13. *As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas*

Roxane Helena Rodrigues Rojo

Esse Caderno discute questões ligadas às relações entre fala e escrita em nossa sociedade – a partir de diferentes perspectivas e buscando uma reflexão crítica sobre os muitos mitos que cercam essas relações –, com a finalidade de subsidiar o trabalho do professor com a língua em uso na sala de aula, em interações orais ou escritas.

## 14. *A escolha do livro didático de português*

Egon de Oliveira Rangel

A questão central desse Caderno é o que se deve levar em conta na escolha de um livro didático de português para as séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Com o objetivo de colaborar no sentido de que a escola e o professor apropriem-se plenamente do processo de escolha, aproveitem-no como um momento privilegiado de reflexão sobre a prática docente e, assim, façam uma *escolha qualificada* do livro didático com que pretendem trabalhar, o Caderno trata de aspectos teóricos, metodológicos e práticos diretamente implicados nesse processo.

### 15. *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita*

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Sara Mourão Monteiro

Esse Caderno trata das concepções de aprendizagem e de ensino da linguagem escrita, buscando relacionar essas duas faces da apropriação da escrita. Para tanto, organiza-se em duas partes: na primeira, examina os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e analisa as relações entre esses dois processos, tendo em vista a apropriação da leitura e da escrita; na segunda, volta-se para as implicações das reflexões apresentadas na primeira parte para a definição dos procedimentos de ensino, analisando algumas propostas de atividades didáticas.

### 16. *A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula*

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Ceris Salete Ribas da Silva

Considerando que sucesso na alfabetização e no letramento das crianças significa formação de bons leitores e produtores de textos, esse Caderno trata da organização do processo de alfabetização, dos pontos de vista da sala de aula e da escola como um todo. O pressuposto é de que o trabalho com alfabetização e letramento requer do professor conhecimentos que o orientem na seleção de conteúdos, metodologias e procedimentos, decisões que devem ser tomadas levando em conta as capacidades cognitivas dos alunos e a direção que se quer imprimir à aprendizagem da linguagem escrita.

### 17. *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores*

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Esse Caderno trata de polêmicas em torno dos métodos, metodologias e didáticas da alfabetização, considerando características e transformações nos métodos de alfabetização e retomando permanências e inovações nos princípios metodológicos do ensino inicial da escrita. Reconhecendo as dificuldades das práticas dos professores em torno dessas questões, postula que a recuperação da perspectiva histórica que consolidou os diferentes métodos pode evidenciar vantagens e desvantagens de seu uso, revelar os problemas que tentaram resolver e suas reapropriações nas práticas atuais.

## 18. *Orientações para as ações do formador*

Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Ceris Salete Ribas da Silva

Esse Caderno destina-se à preparação do formador para executar e propor tarefas de formação ao conjunto de profissionais que estarão sob sua responsabilidade no desenvolvimento do curso *Alfabetização e letramento*, oferecido pelo Ceale como uma das ações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. A proposição de um Caderno especial para orientar o formador justifica-se pela relevância dessa função, já que o formador trabalha com os principais sujeitos da Rede: os profissionais que participam da ação educacional que se realiza num sistema de ensino.



## 5 | OS CADERNOS: DESCRIÇÃO E ESTRUTURA

Os Cadernos impressos que constituem o material básico do curso são organizados segundo uma estrutura que permitirá ao formador e aos participantes do curso fazerem o levantamento de seus conhecimentos prévios relativos aos conteúdos abordados, situarem a temática no campo acadêmico, conhecerem os objetivos do texto e realizarem exercícios de aplicação, que podem se referir à revisão de conceitos, à reflexão sobre o processo de aprendizagem, a pesquisas e aplicações práticas na sala de aula.

Conhecer a estrutura dos Cadernos permite ao formador desenvolver melhor seu papel de mediador entre os participantes e o conteúdo dos textos, planejando seus encontros com o grupo em função das possibilidades apresentadas pelo material. Ainda que os Cadernos destinem-se primordialmente ao estudo individual do professor, suas propostas podem e devem ser retomadas no grupo, nos encontros presenciais. Quando se discute em grupo o processo de leitura de cada um, a compreensão dos conceitos, as aplicações em sala de aula ou em futuros planejamentos, cresce a aprendizagem do professor e a do coletivo de participantes.

Os Cadernos foram elaborados segundo uma estrutura geral, que é descrita no item seguinte. Esse padrão geral foi observado com alguma flexibilidade, em razão das peculiaridades de cada tema e das preferências dos autores, mas prevalece, nos Cadernos, essa forma comum de organização.

## 5.1. ESTRUTURA DOS CADERNOS

### 5.1.1. CADERNO DO PROFESSOR

#### Introdução

Apresentação da temática;

Situação (rápida) da temática no campo de conhecimento pertinente;

Considerações sobre relevância da questão para a prática do professor;

Anúncio da estrutura temática do Caderno;

Indicação dos objetivos, em termos de competências do professor (o que o professor deverá saber depois de estudar o Caderno);

Levantamento de conhecimentos e posicionamentos prévios do professor sobre o tema e os objetivos (para ser retomado no final do Caderno, no momento da auto-avaliação).

#### Corpo do Caderno

Problematização – atividades e considerações voltadas para as questões que o Caderno pretende esclarecer e que justificam seu estudo;

Exposição da teoria, com casos e exemplos;

Síntese de idéias expostas ao final de cada tópico ou de cada seção do Caderno, sob a forma de sinopse, quadro ou esquema;

Propostas de atividades abertas ou fechadas envolvendo registro escrito do professor, para identificação de conceitos, aplicação de conhecimentos a casos novos ou a situações de ensino.

#### Referências bibliográficas

#### Sugestões de leitura complementar para o professor

#### Apêndice

Respostas das atividades no final, para o professor.

### 5.1.2. CADERNO DO FORMADOR

O Caderno do formador constitui-se do próprio Caderno do professor, acrescido de:

- u orientações gerais introdutórias, apresentadas no início do Caderno;
- u orientação para leitura de bibliografia complementar para o formador;
- u comentários e esclarecimentos para apoiar as discussões e reflexões teóricas e orientações sobre o teor e o encaminhamento das atividades;
- u sugestão de atividades extras;
- u roteiro para auto-avaliação dos professores, organizado para discussão coletiva ou para avaliação individual de conhecimentos.





## 6 | ORGANIZAÇÃO DO CURSO, NATUREZA DAS ATIVIDADES

Os cursos são organizados, em princípio, por uma rede de ensino, mas podem também ser implementados por um consórcio de municípios. Este último caso se aplica a regiões em que as instituições têm um número reduzido de professores, não atingindo o número ideal de participantes correspondente a cada turma, que deve ser de 20 a 40. O grupo de professores será acompanhado de formador pedagógico escolhido segundo critérios da rede de ensino, desde que tenha sido preparado e seja acompanhado pela equipe do Ceale ou de alguma universidade conveniada com o Ceale.

Dependendo do acordo feito com cada rede de ensino, o curso pode se organizar na modalidade presencial ou semipresencial.

### 6.1. MODALIDADE PRESENCIAL

A modalidade presencial se caracteriza quando o curso é ministrado de forma intensiva, sem intervalos que possibilitem a realização de atividades a distância. Por isso, nessa modalidade, é necessária a criação de estratégias dinâmicas que envolvam os professores no levantamento de conhecimentos prévios, no manuseio e domínio da estrutura de cada Caderno, na discussão de conceitos, na realização coletiva de atividades propostas e na produção de atividades práticas decorrentes de cada discussão temática. Pode ser solicitado, com antecedência, que os professores levem para os cursos os livros e outros materiais didáticos que utilizam, planos de trabalho e atividades que trabalham com as crianças na área de Linguagem, porque esses recursos podem auxiliar nas estratégias de reflexão sobre a prática e sobre a aplicação de conceitos.

Na modalidade presencial, deve-se enfatizar junto aos professores a importância do estudo individual dos Cadernos e de outros materiais impressos utilizados nos encontros, depois do encerramento do curso, para favorecer a incorporação dos conhecimentos construídos a sua prática docente e a aplicação em sala de aula de atividades sugeridas no material. Além disso, é fundamental dar continuidade ao trabalho coletivo, pela criação de grupos de estudo em que eles poderão dar consistência e aprofundamento ao que aprenderam juntos, descobrindo outras formas de levar para a sala de aula as reflexões desenvolvidas no curso e produzindo outras reflexões, novos conhecimentos. Sem essa continuidade, o curso ficará como uma ação isolada e inócua, um investimento em vão.

## 6.2. MODALIDADE SEMIPRESENCIAL

A modalidade semipresencial de curso propõe atividades presenciais e atividades à distância. Essa modalidade se concretiza quando conjuga dois momentos: a) o de realização de atividades em que o professor participante deverá estar presente junto com o seu grupo, no mesmo horário e local; b) o de realização de atividades individuais, em ritmo, momentos e locais determinados pelo professor, para estudo e preparação de tarefas desenvolvidos de forma autônoma.

A distribuição do curso por ano ou semestre será determinada pelas possibilidades de cada rede de ensino, havendo a opção de concentrar ou de distribuir mais as atividades. Em princípio, a proposta é de que cada Caderno seja trabalhado, pelo menos, em oito horas de atividades presenciais e que sua exploração não ultrapasse um mês, para que não se perca a articulação entre as discussões e reflexões geradas por um Caderno, nem tampouco a inter-relação entre os Cadernos.

Para esta segunda modalidade de curso, estão previstas atividades presenciais e não-presenciais, que podem ser distribuídas como se sugere a seguir.

### 6.2.1. ATIVIDADES NÃO-PRESENCIAIS

#### *Leitura individual dos cadernos*

O material que dá suporte ao curso, como já vimos, é um conjunto de Cadernos impressos organizados com textos expositivos acompanhados de tarefas de resolução de exercícios ou de reflexão e aplicação. Conseqüentemente, a leitura individual é uma condição para participação no curso e é preciso que o professor mantenha uma disciplina, reservando um tempo especial para efetivar a leitura e realizar as tarefas propostas.

### 6.2.2. ATIVIDADES PRESENCIAIS

Passamos a apresentar sugestões de algumas estratégias para atividades presenciais, que podem ser adaptadas segundo cada realidade.

#### *Momento presencial de apresentação do curso – 4 horas*

Esse momento é previsto para o início de cada curso e deve reunir a equipe técnica da rede de ensino, o formador e os professores em torno de atividades que envolvem a divulgação de informações, a discussão dos papéis dos diversos membros do grupo (os direitos e deveres de cada um), a apresentação dos participantes, a sensibilização do grupo. Nele podem ser desenvolvidas, entre outras, atividades como:

- u apresentação da estrutura do curso;
- u apresentação dos materiais impressos;
- u planejamento das rotinas de trabalho de cada grupo;
- u informações sobre o processo de avaliação e sobre datas de provas.

Podem ainda ser previstas, para esse momento, outras atividades, tais como:

- u conferência de abertura;
- u exibição de filmes e vídeos;
- u programação cultural;
- u atividades de sensibilização.

#### *Atividades presenciais dos encontros entre o formador e o grupo de professores: pelo menos 8 horas por Caderno*

As atividades presenciais com o formador podem ser divididas em dois encontros ou serem concentradas num mesmo dia, a critério da rede de ensino. Alguns Cadernos, por sua densidade temática ou por seu interesse para o grupo de professores, podem demandar uma carga horária maior que oito horas.

Entre outras possibilidades, são previstas as seguintes atividades para esses encontros:

- u recuperação dos conhecimentos prévios e das experiências do grupo em relação à temática e às propostas do Caderno em estudo;

- u recuperação de expectativas e discussão de seu cumprimento pelo material lido;
- u levantamento e esclarecimento de dúvidas, a partir da leitura prévia do Caderno em foco;
- u recuperação de aspectos interligados nos diferentes Cadernos que integram o curso;
- u orientações para a melhoria das habilidades da leitura do material;
- u relatos de experiências na sala de aula e na escola baseadas na leitura de Cadernos;
- u planejamento de atividades que poderão ser experimentadas em sala de aula e na escola;
- u orientação sobre formas de registro desses experimentos e de outras atividades.

### *Avaliações presenciais da aprendizagem do grupo e realização de prova – 4 horas por curso*

Estão previstas atividades específicas de avaliação em vários momentos do curso, com a finalidade de acompanhar o processo dos participantes e também uma avaliação formal dos conhecimentos construídos, ao final de cada etapa. A avaliação formal será realizada em encontro presencial, através da resolução de questões de múltipla escolha. Concluída essa avaliação, o grupo deve discutir o processo vivido, estabelecendo respostas para as questões da prova, explicitando seu julgamento sobre elas (sua adequação, sua abrangência, sua utilidade, etc.), bem como definindo maneiras de se preparar para as próximas etapas. A realização da prova não é, portanto, uma atividade final de encerramento do curso.

### *Momento presencial de encerramento – 4 horas por curso*

O encerramento pode ser um momento de articulação geral dos aprendizados em relação às suas repercussões nas práticas da escola e do sistema de ensino. É desejável que a organização desse momento permita aos participantes apresentarem relatos de experiência e exporem materiais didáticos elaborados no decorrer do curso, produções de alunos resultantes da aplicação de sugestões dos Cadernos, dossiês, registros de avaliação, etc.

Concluimos, assim, a descrição específica do Programa de Formação Continuada *Alfabetização e letramento*, do qual este Caderno faz parte. Passamos, agora, a reflexões de caráter mais geral sobre a formação de professores.

## u | PARTE 2

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES,  
SEUS SABERES E SUAS FORMAS DE APRENDIZAGEM**



# 1 | A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

É importante que o trabalho do formador esteja apoiado em reflexões sobre o que é formação continuada, sobre a concepção que fundamenta este curso e sobre algumas características do saber docente e das formas de aprendizagem do professor.

A formação continuada ultrapassa a idéia de cursos isolados e eventuais e se refere a ações deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional, que buscam repostas para os problemas e desafios que os professores encontram em sua prática. Esse aperfeiçoamento não se limita a uma forma única de realização, uma vez que pode ser implementado também por meio da participação em palestras, seminários, cursos, oficinas ou outro tipo de proposta que se realize no interior da instituição profissional.

É importante considerar que a formação continuada também se constitui fortemente na prática. Quando o professor está dando aula, a cada vez que ele enfrenta situações novas, está constituindo um saber pedagógico, que se modifica a cada nova apropriação que ele faz. É por essas razões que a nossa estratégia de curso procura dialogar com várias dimensões, uma vez que o programa prevê ações que vão além de cursos e que podem ser acrescentadas a esta modalidade. Os Cadernos, além de selecionarem conhecimentos relevantes das áreas a que se referem, organizam-se em torno de categorias centrais como a experiência prévia do professor e a reflexão que ele pode fazer sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

A formação do professor começa desde quando ele vivencia processos de socialização como aluno, mediante o seu ingresso na escola ou em práticas baseadas nos modelos escolares, em outros ambientes. Assim, o professor foi antes um sujeito-aluno que recebeu todas as influências da cultura escolar e dos modelos escolares. Além dos processos de socialização e da instituição na qual ele fez seu curso de magistério e/ou de graduação

universitária, que constituem sua formação profissional inicial, o professor integra em sua formação a experiência docente e os saberes que desenvolveu em sua prática.

Os programas institucionais de formação continuada devem reconhecer e valorizar toda essa trajetória, buscando agregar contribuições que a ampliem. Levando isso em conta, o Ceale considera que a formação continuada de professores deve caracterizar-se por quatro pontos fundamentais:

- u realizar-se em caráter permanente e, preferencialmente, em serviço;
- u voltar-se para o crescimento profissional e pessoal dos educadores;
- u envolver um processo permanente de experimentação e reflexão na ação pedagógica;
- u ter como centro a prática de ensino e a experiência do educador, para, com essa base, favorecer a ampliação dos referenciais teóricos e culturais dos docentes e de sua autonomia no trabalho e em sua própria formação.

O curso *Alfabetização e letramento* é proposta de atualização para professores em exercício. Isso implica a participação do profissional em atividades voltadas para a sua qualificação, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática, pelo domínio de conhecimentos e de metodologias consideradas como as mais atualizadas e apropriadas para o seu campo de trabalho.



## 2 | OS SABERES DO PROFESSOR E SUAS FORMAS DE APRENDIZAGEM

Conforme já foi salientado, as novas informações a que o professor tem acesso no curso vão compor o seu processo de trabalho, configurando-se como elementos de que ele pode lançar mão na sua prática pedagógica. Por isso, cabe ao formador estar atento para o fato de que essas informações são incorporadas pelo professor de maneira diferente da que ocorre com estudantes universitários, por exemplo. O professor em exercício situa as informações no contexto da escola e da sua sala de aula. A partir desse contexto é que ele avalia a pertinência e a relevância dos conteúdos do curso e seleciona os conhecimentos que considera úteis para sua prática.

Essa forma de apropriação e aplicação de novos conhecimentos é uma característica especial do trabalho docente. Ela decorre da própria situação de ensino, que é muito dinâmica e consiste num sistema complexo e mutante, em que várias condições interagem no dia-a-dia do trabalho.

Uma primeira reflexão sobre a complexidade do trabalho docente se refere às demandas que o professor sofre nas próprias situações de ensino. Nessas situações aparecem diferentes campos de decisão e o professor precisa:

- a) saber os conteúdos que ensina;
- b) conhecer como os alunos pensam e analisar o que seus erros significam, para ajustar seu ensino às formas de aprendizagem dos alunos;
- c) criar atividades que envolvam a todos e a cada aluno diferenciadamente;
- d) escolher e produzir materiais didáticos;
- e) organizar contextos de ensino-aprendizagem e administrar os tempos;

- f) avaliar os resultados de seu trabalho;
- g) relacionar-se com as famílias dos alunos.

Diante das demandas de seu trabalho, o professor precisa, constantemente, criar estratégias para a resolução de diversos problemas pedagógicos. Se entendemos como o professor se apropria do conhecimento, justamente por ter uma profissão especial e por ser um aluno adulto, que já exerce a docência, podemos compreender o que é que ele espera dos cursos que faz, como é que ele aprende e que tipo de conhecimento vai eleger para utilizar em sua prática.

Uma das características do pensamento do professor é que nem sempre as concepções que orientam a sua ação são definidas por ele de forma organizada. Então, quando o professor tem acesso a novos conhecimentos, num curso de formação, que informam sobre determinada tendência ou uma forma de fazer, ele geralmente tende a se apropriar principalmente das informações que ele acha que vão ajudá-lo a resolver um problema específico que enfrenta na escola. Isso ocorre porque a apropriação que ele faz do conhecimento pode ser voltada para a resolução dos problemas da prática e não para a elaboração de um referencial teórico. Portanto, é esperável que tenhamos professores que atribuam maior significado a conhecimentos parciais apresentados nos Cadernos que lhes pareçam adequados para a resolução de questões práticas do que ao conjunto do quadro teórico exposto ou à articulação dos vários conteúdos entre si e com outros conhecimentos.

Por isso, é importante que o formador analise os processos de apropriação de conhecimentos proporcionados pelo curso com relação às características do pensamento do professor, para avaliar o alcance do seu trabalho. Cabe ao formador perguntar-se: o que tenho conseguido atingir com os professores, em termos de reflexão sobre processos vividos e de efetivação de práticas produtivas em sala de aula? O que os professores têm incorporado como novos conceitos no campo do saber sobre os processos de ensino-aprendizagem da língua escrita? O material prevê situações e estratégias voltadas para esses objetivos, mas cabe ao formador adaptá-las e ampliá-las conforme a realidade de seu grupo de participantes.

Para apoiar o formador na abordagem dessas questões, trazemos aqui a contribuição de estudiosos (por exemplo, SCHÖN, 1992 e HERNANDES, 1988) que têm trabalhado com categorias que ajudam a compreender como é que os professores se apropriam dos referenciais teóricos que lhes são apresentados nos cursos de capacitação. Pode-se inferir o nível de contribuição desses cursos para a modificação da prática docente através das seguintes categorias: o **saber**, o **saber fazer** e o **fazer**.

O **saber** é um âmbito de apropriação em que o professor, mediante as teorias que aprende nos cursos de capacitação ou de leituras que faz, sabe expressar-se sobre um campo teórico, sobre uma tendência. Esse tipo de apropriação está implicado na compreensão e na explicitação de conceitos teóricos, na relação que o professor faz entre os conceitos trabalhados nos vários Cadernos que compõem o curso, no desempenho que ele deverá demonstrar nos exercícios de verificação que estão no corpo desses Cadernos e nas provas formais que vai realizar.

O **saber fazer** explicita-se quando o professor consegue relacionar as propostas veiculadas nos Cadernos a possíveis aplicações na sala de aula, expressando-se, por exemplo, da seguinte forma: “olha, na minha sala de aula, eu poderia traduzir isso em tais e tais ações”, ou “essa discussão tem a ver com o problema x que aconteceu na minha sala”. Esse é um tipo de saber que, como o anterior, situa-se no campo do discurso.

O campo do **fazer** representa um momento concreto no qual o professor consegue configurar uma situação real de sala de aula e aplicar a ela reflexões didáticas geradas no âmbito do curso. Assim, ele se apropria das orientações metodológicas que perpassam todo o material e parte para implementá-las numa ação na sala de aula. Essas situações podem ser identificadas quando, por exemplo, o professor apresenta os materiais didáticos que produziu para sua turma ou quando expõe e analisa produções de seus alunos.

O curso pretende atingir essas três dimensões, mas a sensibilidade e a competência para avaliar como elas estão sendo problematizadas ou como o grupo reage frente a elas é de responsabilidade do formador, que vai se articular com outras equipes para ampliar suas estratégias, buscando elementos que permitam um diagnóstico do processo vivenciado por seu grupo. É necessário que o formador esteja aberto para compreender o significado que cada professor dá ao processo.

Essas dimensões são importantes para a compreensão das estratégias de formação e de seu alcance, porque demonstram que os conhecimentos que os professores constroem no campo do saber nem sempre se traduzem diretamente nos conhecimentos do campo do fazer na sala de aula. Não se pode esperar que os professores – como sujeitos que aprendem, com histórias e interesses pessoais – assimilem conhecimentos transmitidos sem fazer uma reconstrução. O conhecimento de que o professor se apropria é resultado de um processo de reconstrução do que ele aprendeu.

Como relacionar o pensamento e os saberes do professor ao tipo de formação que lhe oferecemos?

Quando consideramos que o professor é um profissional reflexivo, que tem uma experiência como aluno e como professor, devemos, em todo o processo de formação, primeiro considerar sua experiência, os lugares sociais onde produziu suas crenças, teorias e esquemas de trabalho. Isso é importante sobretudo quando trabalhamos com professores que estão em atuação na escola.

Santos (1998) apresenta dois modelos básicos de formação: a de **tipo escolar** e a de **tipo clínico reflexivo**. A formação escolar é aquela que ocorre mediante uma lógica transmissiva. Para a transmissão dos conhecimentos, usam-se estratégias como cursos, grandes seminários, conferências, e o nível de interação dependerá de algumas oportunidades de debate. Nesse tipo de lógica, não há muito espaço para refletir com o sujeito-professor sobre os seus processos e problemas pedagógicos.

A situação de tipo clínico reflexivo está fundada na resolução de problemas. Assim, prioriza-se, nas estratégias de formação, a resolução de problemas da prática. Assim, é preciso fazer, antes ou durante, um levantamento do que é que mobiliza o grupo de professores e do que interessa a esse grupo resolver. Nosso curso se caracteriza por buscar um equilíbrio entre a formação escolar e a formação de tipo clínico reflexivo.

Para alcançar esse equilíbrio, precisamos criar uma cultura de formação. Isso requer promover ações que favoreçam a criação de um conjunto de atitudes e disposições voltadas, por exemplo, para o incentivo à participação coletiva nas reuniões, para a execução das tarefas que são propostas, para a organização e a instauração de tempo de estudo, para estabelecer uma disciplina para leitura do material, para uma escuta atenta e respeitosa do que o grupo tem a dizer sobre o curso, etc.

Além disso, o formador que assume a tarefa de coordenar o processo de formação dos profissionais que participam deste programa precisa ter um perfil especial. Entre outras competências, ele precisa enxergar a escola como uma instituição mais ampla que a sala de aula, saber conduzir um grupo de professores com vários níveis de experiência, empenhar-se por articular o coletivo da escola em torno do projeto de formação, relacionar-se cooperativamente com outros membros da rede de ensino envolvidos com a escola, etc.

Tudo o que foi discutido nos leva à conclusão de que o trabalho do formador é de grande importância e responsabilidade e requer, portanto, atenção e apoio. Por isso, levando em conta as questões apresentadas nesta segunda parte, passamos, agora, à terceira e última parte deste Caderno, que se ocupa da sugestão de estratégias utilizáveis durante a realização do curso.

## u | PARTE 3

### ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES



# 1 | ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Uma questão fundamental da formação refere-se à leitura dos textos trabalhados no curso. Sabemos hoje, mediante vários estudos sobre as práticas de leitura, que os leitores lêem segundo objetivos específicos. No caso do curso, há um objetivo comum pressuposto: o de se informar sobre um campo de conhecimento. No entanto, pode haver, por parte dos professores, por exemplo, a expectativa de que o texto aborde, na mesma proporção, fundamentos e práticas, ou de que sejam discutidos determinados conceitos não abordados no material.

Os mesmos leitores que têm o objetivo comum de aprender e se atualizar carregam experiências e conhecimentos de mundo, como leitores e como pessoas, que vão interferir no sentido que dão aos textos, na compreensão de seu vocabulário e estrutura, no ritmo e fluência de leitura. Os exercícios de aplicação e as sínteses feitas em cada Caderno podem ser momentos interessantes para retomada dos conceitos e idéias básicas do grupo, para verificação dos sentidos atribuídos, das expectativas que o grupo criou desde que leu os títulos dos Cadernos, desde que os manuseou, observando seus destaques gráficos (título, sub-títulos, gráficos, quadros, tabelas, resumos), suas ilustrações, seus objetivos, sua bibliografia. Foi um texto de leitura fácil ou difícil? Por que o consideraram fácil ou difícil? O que dificultou a leitura?

Principalmente porque este é um curso sobre leitura e escrita, as estratégias de leitura do professor precisam ser discutidas de forma aberta e educativa. Afinal, como discutir os processos de aprendizagem dos alunos, sem discutir os processos de aprendizagem do professor?

Sugerimos que, nos encontros presenciais, a discussão do conteúdo de cada Caderno seja precedida de um levantamento das concepções dos professores sobre o tema e de suas principais dúvidas na leitura. Esse levantamento irá possibilitar que o formador

conheça cada vez mais o grupo de professores com o qual vai trabalhar, que antecipe algumas das questões que deverão ser esclarecidas, além de contribuir para que as discussões esclareçam os pontos-chave que impediram a compreensão dos conceitos abordados.

É aconselhável que a leitura da introdução geral dos Cadernos e a introdução que acompanha cada uma de suas partes seja feita coletivamente. Nesses trechos, há uma rápida delimitação do tema, com um levantamento das questões que serão abordadas no texto. O formador deve chamar a atenção dos professores para essas questões e procurar discuti-las coletivamente. Deve também destacar os objetivos com os quais o texto se compromete, porque eles são importantes para orientar a leitura e para fundamentar a avaliação do Caderno ao final da leitura.



## 2 | REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE TRABALHO E DE APRENDIZAGEM

Se partirmos da concepção de que o professor pode se tornar reflexivo em relação à sua prática e que é um sujeito que vivenciou experiências sobre leitura e escrita, podemos encontrar alguns desdobramentos interessantes no trabalho com o grupo.

Um primeiro desdobramento prático pode ser a exploração, com os professores, das memórias do tempo em que foram alunos, por exemplo: como aprenderam a ler e a escrever, as situações significativas que viveram na escola em relação ao aprendizado da escrita, os processos de avaliação que vivenciaram ao ter que demonstrar competências como leitores e escritores, etc. Essa estratégia pode constituir uma rica experiência de trabalho com o grupo de professores.

Um segundo desdobramento é construir a prática da formação a partir de experiências concretas que os professores têm e fazer um processo de análise, reflexão e crítica dessas experiências. No curso, as leituras dos textos podem ser relacionadas às experiências e podem ser propostas questões como: como estes textos se relacionam com as demandas do grupo? O que cada professor considera que pode fazer para modificar sua experiência após a leitura e a discussão dos textos?

Um terceiro desdobramento possível seria considerar a formação a partir da comparação e do questionamento da própria prática, em relação a outros colegas, considerando que a reflexão não é um processo que se faz apenas individualmente, mas mediante o acesso a outras experiências, por escrito, em vídeo ou via relato oral. Muitos registros podem ser providenciados, como, por exemplo, produções escritas (textos, exercícios, etc.) de alunos dos participantes do curso. Materiais didáticos produzidos, filmagens da sala de aula, fotografias e outras formas de registro também podem ser trazidos para os encontros. O professor precisa ser incentivado a narrar ou registrar a sua prática e confrontá-la

com a dos colegas de grupo. Se esses relatos forem bem conduzidos e o professor não se sentir constrangido para expressar suas dúvidas, anseios e progressos no campo do ensino da leitura e da escrita, haverá condições propícias para a ampliação do saber pedagógico, que não está colocado em compêndio nenhum. Isso porque só na situação de cada grupo com sua experiência é que esse saber se configura e os sujeitos aprendem muito na relação com os próprios colegas e no intercâmbio oral.

Dependendo do contexto de realização do curso, o formador pode ainda sugerir e acompanhar a implementação de algumas estratégias de estudo que deverão ser apropriadas pelos professores de seu grupo.

É preciso também refletir sempre sobre o que aprendemos com determinada discussão, o que não demos conta de alcançar e por quê. As aprendizagens dos alunos, dos professores e dos formadores precisam ser tomadas como objeto de discussão e precisam ser explicitadas. O processo é formativo para todos. Assim, uma atitude coerente é tomar sempre como referência o processo de aprendizagem do professor.

### 3 | AS ESTRATÉGIAS DE REGISTRO DE PRÁTICAS E DE REFLEXÃO SOBRE OS ESCRITOS

O registro é uma atividade de reflexão e pode ser realizado tendo em vista pelo menos três tipos de situação. A primeira refere-se às atividades apresentadas no próprio material, que solicitam ao professor o registro escrito de sua prática, de seus conhecimentos prévios sobre o tema tratado, das soluções que encontra para os problemas que lhe são propostos. A segunda refere-se à auto-avaliação de cada professor, que é viabilizada pelo confronto entre o levantamento de conhecimentos e expectativas, no início de cada Caderno, e o levantamento dos resultados alcançados no final. A terceira é mais espontânea e se expressa nas estratégias pessoais de estudo adotadas por cada professor tais como: escrita de idéias ou palavras-chave, resumo do texto, anotações sobre dúvidas e todas as formas de escrita próprias do ato de estudar.

O formador deverá considerar a realização de registros pelos professores como um procedimento fundamental a ser utilizado ao longo de todo o processo de aprendizagem vivido no curso. Para que esses registros cumpram de fato um papel formador, será necessário orientar os participantes quanto às formas adequadas de fazê-los. Uma sugestão que poderá ser feita ao grupo é a da elaboração de relatórios individuais e de cadernos de reflexão sobre a prática de sala de aula, nos quais o professor exercita sua reflexão sobre processos vividos na leitura dos Cadernos e nas discussões presenciais, além de registrar as mudanças inseridas nas práticas de sala de aula. Com base nesses objetivos, os registros devem contemplar:

- u a identificação do professor, de sua escola e dos períodos de registro;
- u a explicitação dos conteúdos abordados pelos Cadernos naquele período, bem como suas dúvidas e aprendizados mais significativos;

- u a explicitação das atividades desenvolvidas em sala de aula, na escola ou em outros espaços;
- u as observações mais gerais sobre o aprendizado de seus alunos.

Uma outra estratégia interessante seria criar um caderno de registros do grupo que funcionasse como um “diário de bordo coletivo”. Nesse caderno não seria feito um registro individual ou de pequeno grupo. A cada encontro, poderia ser escolhido um professor ou grupo de professores que se encarregariam de fazer uma síntese do aprendizado do dia. Essa síntese poderia expressar conceitos discutidos, procedimentos metodológicos descobertos, dúvidas, ansiedades ou conquistas. Poderia ser exercitada a escrita de diferentes gêneros textuais e linguagens, tais como:

- u crônica do encontro;
- u poemas;
- u histórias em quadrinhos;
- u charges;
- u desenhos;
- u fotografias com legendas e comentários;
- u textos de opinião sobre um tema polêmico estudado.

Em determinado momento da reunião presencial, esse caderno do grupo poderia ser lido por todos e cumpriria a função de expressar o desenvolvimento do grupo. Além disso, ao escrever de forma mais espontânea e em diversos gêneros, o professor poderá vivenciar situações de escrita e de leitura necessárias para a sua formação.

## 4 | O CONJUNTO DE PARTICIPANTES DO GRUPO E A SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Um outro aspecto a ser considerado e que faz parte do processo de aprendizagem do grupo é o desenvolvimento de ações que possibilitem a socialização dos conhecimentos construídos no decorrer do curso. É importante que o professor compartilhe, com o seu grupo de colegas, suas apropriações mais significativas.

Em determinados momentos, poderão ser organizados eventos coletivos de síntese sobre as aprendizagens pessoais e suas aplicações em sala de aula e na escola. O professor pode se preparar para apresentar, para outros colegas, determinadas reflexões, relatar ações implementadas em sala de aula e analisar os materiais didáticos produzidos. As situações de socialização dos conhecimentos podem ser realizadas em pequenos grupos ou mais individualizadas e devem ter por objetivo oferecer aos pares informações objetivas sobre:

- u os avanços e as dificuldades de cada professor;
- u as formas mais adequadas de ajudá-los, no grupo e fora dele, compatíveis com suas possibilidades e limites.

É importante ainda para o formador considerar que trabalhar com iniciantes na carreira exige um tipo de estratégia; trabalhar com professores experientes ou com esses dois grupos reunidos exige outra. As iniciativas do formador devem procurar estabelecer uma relação franca e freqüente entre os participantes do curso, propiciando espaço para a expressão de seus interesses e conflitos em relação aos seus desempenhos, contemplando suas questões e dúvidas mais emergentes e as formas alternativas de comunicação grupais e individuais, conforme se fizer necessário.

Para os professores que enfrentam maiores dificuldades no decorrer do curso, o formador pode propor um sistema de monitoria, em que os colegas em processos mais avançados de aprendizagem se comprometam a ajudá-los, em horários alternativos. Além disso, o atendimento diferenciado pelo formador pode representar uma estratégia importante para o acompanhamento desses alunos.

O formador precisa estabelecer com os professores um vínculo de confiança, estabelecendo estratégias de negociação mediante uma escuta atenta de suas necessidades e comportamentos. Esperar uma participação ativa de todos é uma meta, mas sua operacionalização depende do contexto: podemos encontrar professores que são mais falantes, outros que gostam de escrever, outros que preferem se calar. É no decorrer dos trabalhos que vamos estabelecendo relações que podem nos levar a desafiá-los a mudar de lugares, mas sempre respeitando seus processos.

## 5 | DIFERENTES MODOS DE APLICAR CONHECIMENTOS APRENDIDOS NO CURSO

Uma cultura profissional docente é ampliada em espaços colaborativos e as decisões de ensino não podem ser tomadas isoladamente. Assim, é preciso criar estratégias que permitam aos professores compreender que, quando estão em processo de formação, precisam ter um compromisso com o seu grupo e sua escola de origem. Nos encontros de formação e nos outros encontros que os professores podem criar a partir de um projeto institucional como este da rede de formação, é desejável que transformem estratégias, análises de atividades, produção de roteiros e planejamentos em materiais que podem servir ao coletivo de profissionais. Isso pode ser operacionalizado em coletâneas de projetos, em bancos de textos, em repertório de atividades que podem ser desenvolvidas por outros colegas, em bancos de materiais.

Não se espera que todos os participantes dos cursos apliquem as informações ou façam uso didático delas da mesma forma, nem que reproduzam igualmente os conceitos e princípios metodológicos apresentados nos Cadernos.

Um programa não atinge igualmente a todos e muitas vezes os gestores e formadores se frustram, porque esperam que os professores se tornem multiplicadores de conhecimentos adquiridos num determinado curso. Sabemos que muitos professores tentam reproduzir o que aprenderam dando “aula”, tal como lhes foi dada, para transmitir para os colegas o que lhes foi passado, ou tentam repetir uma mesma oficina vivenciada por eles na intenção de obter os mesmos resultados e efeitos, o que nem sempre acontece. É importante, então, compreender o que acontece quando se tenta aplicar uma experiência a um outro contexto e é preciso que o formador tenha abertura para sugerir e implementar ações das mais diversas naturezas, no sentido da aplicação dos conhecimentos trabalhados.

As contribuições do curso podem repercutir em vários aspectos: na coordenação e elaboração de projetos pedagógicos da escola, nas práticas de sala de aula, na troca de

atividades ou projetos com colegas, na reflexão formal e informal sobre o que vem se alterando nos resultados do trabalho, na forma de comunicação aos pais dos alunos sobre seu desempenho na aprendizagem, entre outros. Algumas dessas aplicações estão previstas no próprio material e, juntamente com as outras que podem ser criadas, podem constituir momentos ricos de troca que ocorrerão nos dias dos encontros presenciais com os colegas e com o formador.



## 6 | APRENDER A FAZER FAZENDO E ORGANIZAÇÃO DE UMA OUTRA LÓGICA DE APRENDIZAGEM

Acredita-se, freqüentemente, que primeiro se deva formar o professor com os conteúdos científicos, para que ele depois aplique conhecimentos com seus alunos. Uma estratégia de análise e reflexão é aprender fazendo. Uma seqüência possível seria a de pensar no uso-reflexão-uso. Se o professor parte de seus procedimentos, conceitua o que faz a partir de uma análise de conceitos implicados e volta a realizar outras práticas, analisando nela os conceitos implicados, vai estabelecendo uma compreensão progressiva do conteúdo conceitual envolvido. Assim, os conceitos podem ser revisitados nesse mesmo movimento e tanto a ação pedagógica como o estudo podem ter significados diferentes, dependendo do contexto de reflexão criado para sua análise.

Muitas vezes, comete-se o equívoco de pensar que os professores criam do nada, como se não houvesse uma cultura pedagógica que é construída pelo conjunto de professores e que inspira outras criações. Tem-se também a idéia de que discutir procedimentos didáticos é reduzir uma reflexão conceitual. Uma boa estratégia é trazer projetos, relatos ou atividades para serem analisadas, buscando uma explicitação do que está em jogo numa determinada estratégia didática: o que os alunos precisam saber para desenvolver esta atividade? Por que ela se organiza de determinada forma? Que aspectos do aprendizado da língua ela aborda? Esta atividade limita o aprendizado ou realmente contempla a atividade de reflexão do aluno? Esta atividade vem numa seqüência de procedimentos? É uma atividade de diagnóstico, de exposição, de síntese ou de aplicação de conhecimentos? Se houver uma alteração no seu rumo, que outros conteúdos ela abarca? Como o professor pode se preparar para desenvolvê-la? Como os alunos devem se organizar para realizá-la?

A proposta de “desmontar”, de explicitar os conteúdos, objetivos e explicações sobre o **fazer** ajuda a desvendar para muitos professores a razão do sucesso de determinadas atividades e a falta de sentido de outras, que são realizadas apenas pelo hábito de repetição de procedimentos.



## 7 | A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO PLANEJAMENTO E CONTROLE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Uma boa estratégia de trabalho com os professores pode ser empreendida quando eles percebem – e é com eles explicitada – uma organização dos procedimentos de trabalho que antecedem ou que ocorrem nas reuniões de trabalho do curso. A construção de agendas e pautas para o dia, assim como a avaliação de seu cumprimento e encaminhamentos é uma das condições básicas para a organização do processo de formação.

A seguir, apresentamos uma proposta de construção de uma rotina de trabalho com o grupo de professores nos encontros presenciais.

Cada encontro deve ser iniciado com a apresentação de uma pauta/rotina de trabalho, para que os professores possam se organizar para o cumprimento das tarefas e sugerir modificações. Em seguida, pode ser criado um procedimento de leitura em voz alta de textos como poemas, crônicas e contos de repertório de textos literários de interesse de adultos, preparados de antemão pelo formador e/ou sugeridos pelo grupo, que podem ser compartilhados pelos leitores professores. Esse momento do encontro se destina à fruição e a uma atividade prazerosa com a leitura, e não deve ser considerado como um momento de discutir metodologias de trabalho com leitura.

Além dessas atividades, os encontros presenciais podem prever ainda:

- a) leitura compartilhada de tópicos escolhidos ou resolução coletiva de atividades previstas;
- b) exposição de conteúdos pelo formador;
- c) produção de atividades para aplicação na sala de aula e na escola.

Abaixo apresentamos, a título de ilustração, um exemplo de rotina de um dia de trabalho:

#### ROTINA DE TRABALHO

- 1) Leitura de rotina/pauta
- 2) Leitura compartilhada de textos literários
- 3) Organização de grupos de trabalho e distribuição de tarefas de coordenação, registro
- 4) Retomada de atividades feitas individualmente
- 5) Leitura coletiva das páginas escolhidas ou tarefas de produção de atividades
- 6) Apresentação das conclusões sobre a leitura elaboradas por cada grupo de professores ou apresentação de atividades produzidas
- 7) Seminário com exposição de resultados
- 8) Apresentação de um novo Caderno com análise de seus objetivos e estrutura e distribuição de tarefas prévias para o próximo encontro
- 9) Avaliação do cumprimento da rotina
- 10) Encaminhamentos e proposição de tarefas para o próximo encontro

Na parte do encontro que for dedicada à formulação de atividades, o formador apresentará se possível uma estrutura modelo que permita uma organização comum dos trabalhos.

Cada encontro deve finalizar com uma síntese e avaliação do que foi cumprido com relação à rotina que foi proposta e com encaminhamentos para organização do próximo encontro.

Ao final de cada reunião, pode ser realizada uma avaliação e síntese final, no grande grupo, que contemple as seguintes questões:

- a) Respondemos a todas as questões que foram propostas?
- b) Compreendemos os conteúdos abordados no texto?
- c) Que idéias centrais foram apreendidas?
- d) Que dúvidas permanecem?
- e) Que novos conceitos fazem parte de nossas reflexões?
- f) Que novas idéias adquirimos para nossa prática?

A rotina do grupo irá se constituindo no decorrer dos encontros e será ajustada conforme as necessidades, dependendo também de cada tema ou Caderno. É importante que ela seja apresentada e avaliada, pois isto institui uma prática organizada e envolve os participantes na responsabilidade de executar o planejamento. No entanto, a rotina é uma forma de

traduzir o planejamento prévio do formador que será muito mais detalhado e se organizará em torno das abordagens que irá escolher, das formas que utilizará para recuperar as leituras ou conhecimentos prévios dos professores, dos conceitos-chave que não pode deixar de trabalhar, da escolha de repertórios de recursos e atividades didáticas e da forma que escolhe para dinamizar e envolver os participantes.



## 8 | ROTEIROS

No intuito de facilitar o trabalho do formador, apresentamos abaixo dois exemplos de roteiros elaborados por uma equipe de formadores que já trabalhou com alguns Cadernos da coleção. O primeiro deles apresenta-se de forma mais sintética e o segundo é mais detalhado. Neles, há menção a anexos, lâminas para retroprojeter e quadros a serem preenchidos. Isso significa que o grupo de formadores, além de preparar o roteiro, elaborou também um material de apoio para o trabalho com os Cadernos.

O grupo responsável pela elaboração dos roteiros foi composto pelas formadoras: Avani Avelar Xavier Lanza, Daniela Perri, Cláudia Vóio, Eloísa Helena Rodrigues Guimarães, Else Martins dos Santos, Isabel Cristina Frade, Luciana Prazeres Silva, Maria Flor de Maio Barbosa Benfica, Maria Mello Garcia, Mônica Simões Dayrell, Narriman Rodrigues Conde, Sulamita Nagem e Vanir Consuelo Guimarães.

ROTEIRO 1 - CADERNO: *LÍNGUA, TEXTO E INTERAÇÃO*

Horário	Atividade
8:00	Cumprimentos gerais; discussão da rotina; retomada dos conceitos do Caderno 1 – <i>Alfabetização e letramento</i> .
8:20	Atividade 1 – Pressupondo que a atividade tenha sido feita previamente, discutir com os professores as respostas dadas às questões, registrando no quadro os principais aspectos apresentados. Pedir a um professor que anote os aspectos registrados, pois as respostas desta atividade servirão de base para a resolução da atividade 7.
9:00	Aula Expositiva (dialogada) – Apresentar, discutir e exemplificar os conceitos do capítulo 1 do caderno (ver esquema-resumo no anexo 1).
9:20	Atividade 2 – Para realizar a atividade 2, sugerimos que a turma seja dividida em 6 grupos, sendo que cada 2 grupos ficará responsável por apresentar “performaticamente” (ou seja, interpretando oralmente para a turma), uma das frases a seguir: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eu preciso de você.</li> <li>2. Você saiu ontem, né?!</li> <li>3. O carro está na garagem.</li> </ol> <p>Com relação ao item 2 da atividade, sugerimos a divisão da turma em 4 grupos, ficando cada 2 grupos responsável por uma das frases a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você veio à aula ontem?</li> <li>2. Que dia é hoje?</li> </ol> <p>Obs: nos dois itens, a apresentação das frases pode ser orientada pelas mesmas instruções descritas no caderno (p.13 a 15).</p>
9:45	Intervalo
10:00	Continuação da atividade anterior. Após a apresentação dos grupos, discutir e comparar os diferentes sentidos produzidos.
10:30	Continuação da apresentação dos conceitos do capítulo 1 (p.13 a 17). Obs: Em função da atividade 2, destacar os elementos que condicionam o processo de produção de sentido, e discutir os demais conceitos apresentados no capítulo (ver esquema-resumo no anexo 1).
11:00	Atividade 3 (p.21) – Discussão das questões em pequenos grupos para posterior sistematização coletiva dos aspectos destacados no capítulo 2 (p.21 a 27).
12:00	Almoço
13:00	Atividade 5 (p.29) – Discussão das questões em pequenos grupos para posterior sistematização coletiva dos aspectos destacados no capítulo 3 e 4 (p.30 a 35).
15:00	Intervalo.
15:15	Atividade 6 (p.38) – Após a discussão em pequenos grupos, sistematizar as questões da atividade em grande grupo, a partir da apresentação de propostas de ensino da leitura e da escrita em livros didáticos de alfabetização.
16:00	Atividade 7 – Discussão coletiva, sistematizando os conceitos de língua, linguagem, texto e interação.
16:30	Avaliação – Esclarecimento de possíveis dúvidas, fechamento do caderno e avaliação do cumprimento da rotina. Apresentação do caderno seguinte.



ROTEIRO 2 - CADERNO: *A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA*

Horário	Atividade	Detalhamento/Material
8:00 às 8:30	1 - Apresentação do caderno pelo formador, destacando: <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Perspectiva teórica assumida para explicar e compreender o processo de aprendizagem da linguagem escrita;</li> <li>▫ Objetivos do caderno;</li> <li>▫ Organização do caderno;</li> <li>▫ Perigrafia.</li> </ul>	
8:30 às 9:00	2 - Realização individual da atividade 1 Atenção: antes explicar o que são <i>práticas culturais</i>	Práticas culturais abarcam experiências e ações das pessoas numa comunidade específica, nas quais desempenham papéis diversificados de acordo com os contextos, sujeitos e objetivos que guiam as pessoas. Essas práticas são compreendidas como modelos e eventos que dão forma a comportamentos, a significados, a valores e atitudes, concretizados e assumidos socialmente. Não são estáticas e tendem a se transformar na medida em que são levadas a cabo e a ela são agregadas novas práticas, novos instrumentos culturais, novos significados, valores e atitudes.
9:00 às 10:00	3 - Aula expositiva dos tópicos 1.1/1.2 Iniciar a exposição com a problematização (utilizar lâmina 1) Deixar que exponham suas opiniões livremente e, se possível, organizar as respostas em três grupos: <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Explicações que tendem a considerar as diferenças como inatas ao ser humano;</li> <li>▫ Explicações que tendem a considerar as diferenças como conseqüências de fatores ambientais;</li> <li>▫ Explicações que tendem a considerar as diferenças a partir das condições materiais de vida e das situações sociais das quais as pessoas tomam parte (atribuem às práticas culturais de que as pessoas tomam parte, às condições materiais de existência dos sujeitos).</li> </ul> Exposição dos principais conceitos dos textos 1.1 e 1.2 (lâminas)	<p><i>Lâmina 1</i> Quais são as características das suas turmas de alfabetização? Você considera suas turmas homogêneas ou heterogêneas? O que explicaria os diversos modos de ser e de pensar, capacidades, valores, comportamentos das crianças que estudam em nossas turmas? Qual seria a origem destas diferenças?</p> <p><i>Lâminas</i> O que é desenvolvimento humano? O que é aprendizagem? Conceito de ZDP e interação. O papel da cultura no desenvolvimento humano e as conseqüências da aquisição da linguagem.</p>
10:00 às 10:15	Intervalo	
10:15 às 11:15	4 - Análise de interação em uma turma de alfabetização Dividir a turma em pequenos grupos (4 pessoas), pedir para que os grupos analisem o evento relatado por Smolka, (p.21 do caderno). A formadora poderá selecionar as questões que achar pertinentes.	Entregar para cada grupo uma cópia da transcrição ou colocá-la na lâmina para que todos tenham acesso a ela (é importante que elas não tenha lido a análise). Roteiro de análise da interação:

## Horário Atividade

## Detalhamento/Material

Horário	Atividade	Detalhamento/Material
11:15 às 12:00	5 - Seções 1.3 e 1.4 – Trabalhar com um quadro esquema a ser preenchido pelos professores construído em torno do tópico “Abordagens psicológicas e suas relações com a aprendizagem da Língua escrita”	<p>a) Leiam a transcrição e discutam sobre estas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Que elementos chamam atenção nesta situação de sala de aula?</li> <li>▫ Por que a professora teria escolhido aquela frase para este momento do processo de escolarização? Que concepção de alfabetização sustentaria esta escolha?</li> <li>▫ Pela escolha da atividade e da frase é possível presumir que representação ela tem de seus alunos? E que representação ela tem sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita?</li> <li>▫ O que levaria a aluna àquela resposta?</li> <li>▫ Que conseqüências teria o tipo de intervenção da professora na resposta da aluna?</li> <li>▫ Vocês já passaram por uma situação semelhante? Como lidaram com ela?</li> </ul> <p>b) Sistematizem as respostas num cartaz e cole-os nas paredes.</p> <p>c) Leiam em grupo o tópico 1.3 e 1.4.</p> <p>d) De volta aos seus cartazes, confirmem, complementem ou transformem suas respostas com base na leitura.</p> <p>e) Socialização do processo e das respostas.</p>
12:00 às 13:00	Intervalo para o almoço	
13:00 às 15:00	6 - Discutir a introdução da segunda parte, enfatizando a importância da discussão (p.49, 2º parág.), seus objetivos e sua articulação com a primeira parte do caderno. Problematização: Em grupos, realização da atividade 7 (p.55), somente os itens 5 a 8. Sistematizar as respostas de cada grupo, destacando as experiências da turma como alfabetizadores. A partir da socialização das respostas, organizar a exposição dos tópicos 2.1.2 utilizando a estratégia ao lado:	<p><i>Estratégia: Dinâmica da argumentação</i></p> <p>1) A turma deverá ser organizada em duplas.</p> <p>2) A dupla deverá ler os textos relacionados aos princípios e registrar aspectos do texto que são favoráveis e os que são contrários ou constituem obstáculos aos assuntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) O princípio da contextualização do trabalho pedagógico;</li> <li>b) O princípio da natureza reflexiva dos procedimentos de ensino;</li> <li>c) O princípio da interação no processo ensino-aprendizagem.</li> </ul> <p>3) Após o levantamento dos aspectos solicitados no item 2, a sala será organizada em círculo e no meio quatro cadeiras frente à frente. Duas duplas serão solicitadas a assumir os lugares das cadeiras que estão no centro do</p>

Horário	Atividade	Detalhamento/Material
15:00 às 15:15	Intervalo	<p>círculo. Cada dupla terá uma tarefa inicial: Uma deverá “defender” o aspecto apontado pelo consultor e a outra “acusá-lo”.</p> <p>4) Ao ser dado o primeiro sinal (palma) pelo consultor as duplas iniciam o debate, usando as argumentações que selecionaram anteriormente, para a defesa ou ataque.</p> <p>5) Após um pequeno espaço de tempo, o consultor dá o segundo sinal (palma) e as duplas deverão trocar de papéis, imediatamente, ou seja, a que defendia passa a acusar e a que acusava passa a defender o tema. Esse momento de mudança é rápido. Não pode demorar porque fica cansativo e repetitivo.</p> <p>4) Repetir a dinâmica com pelo menos mais duas duplas, conforme o tempo, mudando ou mantendo o mesmo assunto-tema.</p> <p>5) O restante da turma observa e, após os debates, comenta sua impressão a respeito do nível de argumentação das duplas.</p> <p>6) O formador fecha a atividade apresentando seu comentário e retomando os aspectos do texto que considera fundamentais e mais pertinentes.</p> <p>Obs: Caso não haja tempo de levantar os argumentos para todos os itens sugeridos, podemos escolher apenas dois.</p> <p>┌ Sistematizar as discussões com as lâminas</p>
15:15 às 16:30	<p>7 - Seminários</p> <p>Dividir a turma em 7 grupos. Cada grupo deverá analisar um exercício do caderno e depois preparar uma apresentação para o coletivo. Deverá, também, analisar um exercício que será oferecido pelo formador. Se houver tempo, seria interessante solicitar que cada grupo elaborasse e apresentasse também uma atividade enfatizando o procedimento analisado.</p>	<p>Roteiro para realização da atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>┌ Organizar 7 grupos (5 ou 6 componentes) e distribuir para cada um deles um exercício a ser analisado;</li> <li>┌ Solicitar a todos que leiam as páginas 61 e 62 e os exercícios pelos quais são responsáveis;</li> <li>┌ A seguir, devem responder a atividade correspondente e na seqüência ler o trecho Analisando o exercício...</li> </ul> <p>Por fim, cada grupo deverá organizar uma forma de apresentar o exercício, suas respostas e a análise oferecida no caderno.</p>
16:30 às 17:00	<p>8 - Fechamento, com retomada das orientações que devem guiar a ação alfabetizadora na perspectiva assumida no Caderno.</p> <p>Avaliação do cumprimento da rotina.</p>	<p>Proposta: escrita coletiva de cinco orientações/princípios que podem guiar a ação alfabetizadora de todos nós, tendo em vista o estudo que fizemos. Questão ou título norteador do texto coletivo: O que devemos ter em mente ao organizar o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita?</p>

Esperamos que as informações sobre o programa e sobre o curso, assim como a discussão de concepções e estratégias de formação de professores, sejam importantes para o início do seu trabalho com os professores. Desejamos sucesso no trabalho!

## U | REFERÊNCIAS

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Os(as) professores(as) são não-leitores? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris S. Ribas. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998, p.23-60 (Coleção Leituras no Brasil).

CARDOSO, Beatriz. *Ensinar a ler e escrever: análise de uma competência pedagógica*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; SILVA, Ceris S. Ribas. Formação de Professores em Serviço. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão. v. 3, jan./fev. 1997, p.30-37.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; SILVA, Ceris S. Ribas. Leitura de professores: uma questão plural. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris S. Ribas. (Org.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998, p.93-117 (Coleção Leituras no Brasil).

HERNANDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. *Revista Pátio*. Ano 1, n. 4, fev/abr, 1988, p.8-13.

NÓVOA, Antonio. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Orientação acadêmica e tutoria nos cursos de Educação a distância. In: *Educação a distância no século XXI*. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/index.htm>. Consulta realizada em 16/02/2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas da formação contínua. *Tessituras*. Belo Horizonte: CAPE/Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, n.1, fev., 1988, p.3-8.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.77- 92.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Preparando a escola e a sala de aula*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.