

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA DE DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA
EIXO DE APRENDIZAGEM E ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA

JOCELAINÉ REGINA DUARTE ROSSI

**ENTRE O ESTÁVEL E O FORTUITO:
A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E AS ROTINAS PEDAGÓGICAS EM
ALFABETIZAÇÃO**

FORTALEZA – CE

2010

JOCELAINÉ REGINA DUARTE ROSSI

**ENTRE O ESTÁVEL E O FORTUITO:
A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E AS ROTINAS PEDAGÓGICAS EM
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins

FORTALEZA – CE

2010

"Lecturis salutem"

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

R741e	<p>Rossi, Jocelaine Regina Duarte. Entre o estável e o fortuito [manuscrito] :a formação continuada em serviço e as rotinas pedagógicas em alfabetização / por Jocelaine Regina Duarte Rossi. – 2010. 202f. : il. ; 31 cm. Cópia de computador (printout(s)). Dissertação(Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira,Fortaleza(CE),25/10/2010. Orientação: Profª. Drª. Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins. Inclui bibliografia.</p> <p>1-PROFESSORES ALFABETIZADORES – FORMAÇÃO – CEARÁ. 2-PRÁTICA DE ENSINO – CEARÁ. 3-ALFABETIZAÇÃO – CEARÁ. I- Lins, Sylvie Ghislaine Delacours Soares, orientador. II-Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.</p> <p>CDD(22ª ed.) 372.6044098131</p>
14/11	

JOCELAINE REGINA DUARTE ROSSI

ENTRE O ESTÁVEL E O FORTUITO:

**A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO E AS ROTINAS PEDAGÓGICAS EM
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^a Dr^a Rita Vieira de Figueiredo
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^a Dr^a Ana Ignêz Belém Lima Nunes
Universidade Estadual do Ceará - UECE

*Para Juliana e Ana Carolina, doces
companheiras e razão maior das minhas
ações.*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Ceará e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela oportunidade de aprimoramento pessoal e profissional.

À professora Dr^a Sylvie Delacours Lins, minha orientadora, pelo apoio e confiança depositados, pela disponibilidade e atenção e por tão bem se alternar entre o respeito à minha autonomia de trabalho e a orientação para as minhas dificuldades e reveses.

Aos docentes e colegas do curso de mestrado pelas amizades e valiosas contribuições a este trabalho.

À professora Lucidalva Barcelar, técnica da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, pela presteza nos esclarecimentos e disponibilização do material necessário à pesquisa.

Aos municípios e escolas que foram sede desta pesquisa e que tão bem me acolheram.

De modo muito especial, às professoras Fátima, Laura, Luciane e Vânia por compartilharem comigo seu cotidiano de trabalho e seus saberes profissionais e às crianças, alunas dessas docentes, pelo carinho e espontaneidade com que me receberam.

A todos os amigos que torceram e me incentivaram desde o ingresso no curso de mestrado até a finalização deste trabalho.

Especialmente, ao amigo e colega de trabalho, Joan Edessom, que muito me incentivou e colaborou para realização desta conquista e que, em muitos momentos durante a realização deste trabalho, soube entender minhas faltas e displicências.

Aos meus pais e irmãos pelo permanente apoio e por serem os responsáveis pelas minhas primeiras conquistas na vida escolar e acadêmica.

Ao meu esposo, Nelson, pelo carinho e apoio durante toda nossa vida juntos, e especialmente no período de realização deste trabalho, tendo muitas vezes assumido seu papel e o meu na condução da nossa família.

E, às minhas amadas filhas, Juliana e Ana Carolina, por compreenderem minhas seguidas ausências e o agastamento à medida que o tempo começava a se extinguir e as idéias custavam a se organizar, e por me ensinarem tanto sobre amor e companheirismo em nosso convívio cotidiano.

A verdade

*A porta da verdade estava aberta,
Mas só deixava passar
Meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
Porque a meia pessoa que entrava
Só trazia o perfil de meia verdade,
E a sua segunda metade
Voltava igualmente com meios perfis
E os meios perfis não coincidiam verdade...
Arrebentaram a porta.
Derrubaram a porta,
Chegaram ao lugar luminoso
Onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
Diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual
a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela
E carecia optar.
Cada um optou conforme
Seu capricho,
sua ilusão,
sua miopia.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O presente estudo é uma investigação sobre a formação em serviço dos professores alfabetizadores. Teve como objetivo verificar a contribuição da formação em serviço, centrada na implantação de rotinas pedagógicas, para melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Está embasada nas obras de Vygotsky, nos estudos sobre alfabetização e letramento, desenvolvidos por Magda Soares, e na perspectiva dos saberes docentes de Gauthier, Tardif e Lessard. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sendo um estudo de caso múltiplo, realizado com quatro professores de municípios da Região Norte do Estado do Ceará que participaram da formação em serviço promovida pelo PAIC e, no ano de 2008, apresentaram aumento nos resultados do SPAECE-ALFA. Os dados foram coletados através de análise documental, entrevista semiestruturada e observação de sala de aula, utilizando-se do Roteiro de observação, do Quadro de observação diária de sala de aula e da Escala de observação de práticas pedagógicas diferenciadas. A partir da análise e comparação dos dados coletados chegou-se a alguns resultados. Embora não se possa afirmar que os professores tenham mudado radicalmente suas práticas pode-se considerar que a formação trouxe contribuições para a atuação dos professores em sala de aula. A utilização de material didático adequado e diversificado e a implantação das rotinas provocaram modificações importantes na ação das professoras, que culminaram na qualificação do tempo pedagógico. Percebeu-se, também, que as professoras buscaram atender à diversidade da sala de aula e fizeram adaptações nas rotinas para adequá-las ao nível de seus alunos e as suas necessidades, utilizando-se de metodologias variadas, nem sempre orientadas pela formação. Considerou-se que a formação ajudou a nortear o trabalho do professor, entretanto, ao invés da orientação para organização de rotinas que atendam a especificidade de cada sala de aula, estas foram repassadas aos professores como “produtos acabados”, nem sempre adequados à realidade das professoras. Observou-se que a relação teoria e prática, proposta pela formação, aconteceu de forma inadequada e a prática pedagógica foi trabalhada como treinamento, negligenciando-se a reflexão acerca do que o professor já desenvolve. A formação provocou mudanças, mas essas parecem frágeis, com resultados imediatos, mudanças nas ações e não, necessariamente, mudanças nas concepções sobre alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização, formação de professores, rotinas pedagógicas

ABSTRACT

The actual study is an investigation about the in-service teacher education of the literacy teachers. Its objective is to verify the contribution of in-service teacher education, centered in the implantation of pedagogical routines, to improve the learning results of the second grade students of the elementary school. It is based in Vygotsky's composition, in studies about literacy, developed by Magda Soares, and in the prespective of Gauthier's, Tardif's and Lessard's teacher knowledge. It is a qualitative research, being a multiple study case, performed with four teachers from countries of the North Region of Ceará State who took part of the in-service teacher education promoted by PAIC and, in 2008, showed an increase in the SPAECE-ALFA results. The data were gathered through documental analysis, semi structured interview and classroom observation, using the observation Guide, the daily observation Set and the differentiated pedagogical practices Scale. From the analysis and the comparison of the gathered data, some results were reached. Although it can be affirmed that teacher have changed radically their practices, it can be considered that the teacher education has brought contributions to teachers' classroom acting. The utilization of appropriate courseware and the implantation of new routines caused important modifications in teachers acting, which culminated in the qualification of pedagogic time. It was noticed, too, that teachers sought to attend the classroom diversity and made adaptations in the routines and suit them to their students' level and necessities, using varied methodologies, not always oriented by the teacher education. It was considered that the teacher education helped guiding teacher's work, however, instead of the orientation to organization of routines that attend the specificity of each classroom, these were passed to teachers as "finished products", not always appropriate to teachers' reality. It was observed that the relation theory and practice, proposed by the teacher education, happened inappropriately end the pedagogical practice was worked as training, neglecting the reflection about what the teacher already develops. The teacher education caused changes, but these seem fragile, with immediate results, changes in actions, not necessarily changes in the conceptions about literacy.

KEYWORDS: literacy, teacher education, pedagogical routines

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Um pouco do meu percurso.....	11
O cenário mais amplo	13
A pesquisa na formação de professores.....	20
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
1.1. A alfabetização	29
1.1.1. Do ensino das primeiras letras à busca pelo letramento.....	29
1.1.2. A alfabetização no Ceará.....	36
1.1.3. Rotinas e alfabetização	43
1.1.4. A psicogênese da linguagem escrita.....	47
1.1.5. Alfabetização e letramento	48
2.2. Escrita e mediação: a teoria de Vygotsky.....	52
2.3. Caminhos da formação de professores.	56
2. METODOLOGIA: as veredas da pesquisa.....	68
2.1. Um estudo de caso.....	68
2.2. Os cenários.	71
2.3. Os sujeitos	76
2.4. Instrumentos de coleta de dados.....	79
2.4.1. Observação	80
2.4.2. Entrevista	82
2.4.3. Análise documental	84
2.5. Formas de registro.	85
3. ANÁLISE DOS DADOS	86
3.1. Formação dos professores.	86
3.1.1. Material didático.....	87
3.1.2. Rotina	94
3.1.3. A formação do PAIC	99
3.2. Gestão e organização da classe.....	108

3.2.1. Planejamento das atividades	108
3.2.2. Variedade metodológica	111
3.2.3. As interações	113
3.2.4. Atendimento à diversidade	120
3.3. Gerenciamento dos conteúdos para a aquisição da linguagem escrita	130
3.3.1. Programa de ensino	131
3.3.2. Atividades desenvolvidas	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
GLOSSÁRIO	156
APÊNDICES	158
ANEXOS	177

INTRODUÇÃO

Um pouco do meu percurso

O tema com o qual ingressei no Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) e sobre o qual me propus a pesquisar é a formação de professores, de forma mais específica, a formação continuada¹ dos professores alfabetizadores. Um tema que elegi como objeto de investigação, não pela sua estranheza, mas pelas muitas inquietações que me provoca.

Tenho me defrontado com esse tema, em diversos momentos do meu percurso profissional, como professora do ensino fundamental e como formadora de professores deste mesmo nível. Buscar o começo do meu interesse na formação de professores alfabetizadores mostrou-se uma tarefa bastante difícil.

Se não localizo o começo, o ponto zero do interesse pela formação de professores, aponto alguns marcos em minha trajetória profissional que podem justificar esta escolha.

De 1983 a 1986, fui aluna do Curso de Habilitação para o Magistério na Escola Cenecista de 1º e 2º graus Ângelo Antonello na cidade de Farroupilha, situada na serra gaúcha, região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul. Como a maioria dos cursos desta natureza, era equivalente ao atual Ensino Médio e visava a formação de professores para atuar de 1ª a 4ª série da Educação Básica. O primeiro ano do curso consistia de disciplinas científicas e de formação humana, comuns a todos os cursos de nível secundário. No segundo e terceiro ano eram acrescentadas ao núcleo comum disciplinas de teorias da educação e práticas educativas, as didáticas, específicas para o exercício do magistério. Somavam-se a estes três anos mais um semestre de estágio supervisionado, no qual as alunas² assumiam a regência de uma turma e eram acompanhadas pelos professores do curso.

Situo nesse período um marco de meu interesse pela formação de professores pela experiência que vivenciei à época do primeiro contato com uma turma de alunos, tendo a necessidade de desempenhar a função para a qual estava sendo preparada, a de professora de uma turma de alfabetização.

¹ O termo formação continuada refere-se aos processos de formação realizados para aperfeiçoamento ou aprofundamento dos professores que já possuem uma formação inicial.

² Utilizo o termo “alunas” pois a presença masculina nas turmas de formação para o magistério era quase nula.

Apesar de ter sido aluna dedicada, descobri que não tinha clareza do que fazer e, principalmente, não sabia como fazer. Tinha ciência que precisava ajudar meus alunos a ler e escrever, mas não sabia articular o que havia aprendido na formação com as dificuldades que emergiam a todo instante na dinâmica da sala de aula. Tinha uma idéia intuitiva de como alfabetizar, mas pouca fundamentação teórica, pouca referência metodológica e nenhuma habilidade para lidar com as contingências da sala de aula.

Tateando no escuro, tendo por companhia a imaturidade e a frágil formação, acertando e errando, fui construindo uma forma de ensinar, certamente com alguns prejuízos para o grupo de alunos sob minha responsabilidade. As informações acumuladas ao longo dos anos de escolarização pareciam difíceis de serem mobilizadas na solidão da sala de aula.

Finalizada esta etapa, busquei o caminho dos cálculos e teoremas e graduei-me em Licenciatura em Matemática. Já menos surpresa, percebi que após cinco anos de formação específica, conhecendo bastante sobre Matemática e muito pouco sobre o ensino desta, ao ingressar em uma sala de aula como professora de Matemática, a sensação foi muito próxima da descrita anteriormente, o que justifica a escolha desse período como o segundo marco do meu interesse pela formação de professores.

Amadurecida pelo tempo e pelas diversas experiências profissionais, residindo em Sobral, no interior do Estado do Ceará, iniciei no ano de 2002, o trabalho como formadora dos professores da rede municipal de ensino.

O município de Sobral, desde o ano de 2001, estava implantando muitas mudanças na área da educação e colocou a alfabetização dos alunos nas primeiras séries do ensino fundamental como meta prioritária. A formação em serviço dos professores foi uma das estratégias adotadas para reverter a difícil situação dos indicadores educacionais do município.

Nesse contexto, atuei, em diferentes momentos, como formadora dos professores das turmas de Meta II³, 3º ano do Ensino Fundamental e do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)⁴.

Com a ampliação do número de cursos de formação e a complexidade que foram adquirindo, em 2006, o município de Sobral fundou a Escola de Formação Permanente do

³ Nomenclatura utilizada para referir-se às turmas formadas por alunos com mais de oito anos e que não estavam alfabetizados.

⁴ O PROFA, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, é um curso de aprofundamento, oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), destinado a professores alfabetizadores. Tem o objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 12/05/2009.

Magistério (ESFAPEM)⁵. Desde a sua criação até o início do ano de 2009, ocupei a função de coordenadora dessa instituição e passei a trabalhar com todas as formações de professores desenvolvidas pelo município. Situo nesse período o terceiro marco do meu interesse pela formação de professores.

O trabalho na ESFAPEM propiciou-me contato com o universo dos professores da rede municipal de Sobral e de outros municípios que recorriam à instituição em busca de apoio para lidar com os problemas ligados ao analfabetismo escolar e o baixo desempenho dos alunos do Ensino Fundamental.

Percebia, em muitos desses professores, alguns deles já com bastante experiência profissional e marcados por histórias de insucesso na condução de suas turmas, a angústia, o sentimento de impotência, de não saber como proceder diante das dificuldades. Outros, dominados por um agir mecanizado, optavam por uma forma de trabalho pouco eficiente, sem nenhuma reflexão sobre os resultados dos alunos, banalizando o fracasso.

No contato com cada um destes professores eu me reencontrava com a menina, que na inexperiência de seus dezessete anos, não sabia o que fazer com seus alunos e que agora, apesar de amadurecida, prossegue nesta busca.

A mobilização para a pesquisa sobre a formação de professores alfabetizadores vem da certeza que, longe de ser um problema de ordem pessoal ou mesmo uma dificuldade específica das redes municipais onde tenho atuado, o analfabetismo escolar e os resultados insatisfatórios de uma grande parcela dos alunos do Ensino Fundamental da escola pública são problemas do Brasil como um todo.

O cenário mais amplo

A educação das crianças e jovens é considerada um grande desafio para qualquer nação do mundo. Para o Brasil, um país com muitas dificuldades de ordem social, política e econômica, a educação, ou a ineficiência desta, é dos problemas mais urgentes e que mais afetam nossa perspectiva de futuro.

A relevância da educação para o desenvolvimento socioeconômico e político de um país tem sido muito discutida pela literatura que trata do tema (BARROS et al., 2001;

⁵ A ESFAPEM foi criada para coordenar a formação em serviço dos professores do município de Sobral.

BARROS et al., 2002; WERTHEIN, 2003). As publicações descrevem as dificuldades e a restrita perspectiva de futuro para a população que enfrenta condições educacionais precárias. Ressaltam que essas dificuldades interferem desde a inserção no mercado de trabalho até o crescimento econômico potencial do país. Para Barros et al. (2002) “A sustentabilidade do desenvolvimento socioeconômico está diretamente associada à continuidade e expansão do projeto educacional do país” (p. 1). Os autores afirmam que essa relação se dá por duas vias de transmissão distintas. Por um lado, a expansão educacional aumenta a produtividade do trabalho, contribuindo para o crescimento econômico, o aumento de salários e a diminuição da pobreza. Por outro, a expansão educacional promove maior igualdade e mobilidade social, pois sua característica de intransferibilidade da educação facilita a distribuição, o que não ocorre com outros bens de ordem material. Além disso, a educação é um capital que pode ser reproduzido e geralmente é ofertado à população por intermédio da esfera pública.

Os referidos autores ainda afirmam:

Na sociedade brasileira contemporânea, as defasagens, absoluta e relativa, na escolaridade da população explicam, de modo significativo, a intensa desigualdade de renda do país. Especificamente no que se refere ao mercado de trabalho, observamos que a heterogeneidade da escolaridade entre os trabalhadores e o valor atribuído aos anos de escolaridade adicionais representam os principais determinantes da desigualdade salarial (BARROS et al., 2002, p. 1).

Não se pretende afirmar que resolvendo os problemas da educação todas as dificuldades do país seriam sanadas. Esta seria uma afirmativa simplista e reducionista dos problemas enfrentados pelo Brasil, que são complexos e de diversas ordens. Trata-se, contudo, de atribuir à educação o papel relevante que ela precisa ocupar no contexto político, econômico e social e considerar que a sua expansão e a qualificação de seus processos são essenciais para fomentar o crescimento e reduzir a desigualdade.

James Heckman, autor de uma série de métodos para avaliar o sucesso de programas sociais e de educação, trabalho pelo qual recebeu o Prêmio Nobel de Economia em 2000, afirma que deixar de fornecer estímulos educacionais às crianças nos primeiros anos de vida custa caro para elas e para o país. Segundo o economista americano:

[...] quanto antes os estímulos vierem, mais chances a criança terá de se tornar um adulto bem-sucedido. [...] se os conhecimentos não forem apresentados na idade adequada, os estímulos serão bem menos eficientes e trarão um custo muito mais alto para o país (HECKMAN, 2009, p. 21).

Parece não haver discordância que, entre esses estímulos iniciais, um dos mais importantes é a alfabetização⁶ das crianças no início do Ensino Fundamental. A alfabetização precisa ser priorizada, não apenas pelas questões econômicas levantadas anteriormente mas, sobretudo, pelo entrave que o analfabetismo provoca ao restante do processo de escolarização.

O combate ao analfabetismo e ao analfabetismo escolar é um dos fatores que pode impactar decisivamente a vida das crianças e da escola pública. Além disso, há fortes indícios de que o analfabetismo das crianças gera a infrequência, o abandono, a repetência e, por conseguinte, a distorção idade/série.

No Brasil, muito embora as taxas de analfabetismo tenham diminuído, ainda há muitos milhões de brasileiros analfabetos. Os resultados do Censo, realizado em 2000, e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)⁷ de 2008, que podem ser visualizados na Tabela 1, dizem muito bem do tamanho do desafio posto à educação brasileira.

Tabela 1: Alfabetização por faixa etária de 10 anos ou mais.

Ano	População Total	População não alfabetizada	Percentual da população não alfabetizada
2000*	136 881 115	17 552 762	12,8
2008**	160 561 000	14 736 000	9,2

* Censo de 2000. Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. *Censo demográfico 2000*. Brasília, DF.: IBGE, 2001. (CD)

**PNAD de 2008. Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores 2008*. Brasília, DF.: IBGE, 2009.

As altas taxas de analfabetismo entre a população acima de 10 anos, verificadas pelas pesquisas, por si só bastariam para justificar a preocupação com a alfabetização das crianças nos anos iniciais de escolarização. Soma-se a isso o grande número de crianças e jovens brasileiros que frequentam as escolas e não conseguem ler e compreender textos cotidianos simples.

Esse fracasso da escola básica em fazer com que seus alunos aprendam a ler e a escrever com uma proficiência adequada começou a ser amplamente discutido a partir de

⁶ A terminologia utilizada para falar sobre a aquisição da leitura e da escrita vem passando por transformações ao longo das últimas décadas. Essas transformações são justificadas pelas mudanças sociais e históricas que envolvem esse processo. Sem a pretensão de encontrar solução para assunto tão controverso e polêmico, buscou-se delimitar algumas terminologias, que são apresentadas no Glossário. Estas definições não resolvem as multiplicidades de definições disponíveis na literatura sobre o assunto, mas servem para situar os significados dos referidos termos nesta pesquisa.

⁷ A PNAD tem como finalidade a produção de informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País. É anual e realizada por meio de uma amostra de domicílios. O critério para a pessoa ser considerada alfabetizada pela PNAD é o mesmo utilizado pelo Censo.

2001, após a divulgação dos resultados de duas avaliações aplicadas para verificar as habilidades de leitura de crianças e jovens brasileiros.

A primeira foi a do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A segunda foi a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Os resultados apontados pelo PISA⁸, realizado no ano de 2000 e divulgado em 2001, não foram animadores. Essa avaliação apontou que a proficiência em leitura de estudantes brasileiros foi significativamente inferior a de todos os outros países participantes.

A segunda foi a avaliação do SAEB⁹, realizada em 2001, cujo resultado foi alarmante e pode ser observado na Tabela 2, que apresenta os dados em estágios de construção de competências, categorizados em muito crítico, crítico, intermediário e adequado¹⁰.

Tabela 2: Proficiência das escolas públicas em Língua Portuguesa dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, em 2001, por nível e por unidade da federação.

Estágio	Brasil (%)	Nordeste (%)	Ceará (%)
Muito crítico	21,9	32,2	34,4
Crítico	38,7	44,7	42,7
Intermediário	30,3	20,3	19,9
Adequado	9,1	2,8	3,0

Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 23/06/2010.

⁸ O PISA é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O exame é realizado a cada três anos pela OCDE, entidade formada por governos de 30 países. Países não membros da OCDE também podem participar do PISA, como é o caso do Brasil.

Os últimos resultados divulgados pelo PISA, em 2006, colocam o Brasil na 49ª posição em Leitura, entre 56 países participantes.

Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 13/05/2010.

⁹ O SAEB é um sistema de avaliação implementado pelo Ministério da Educação (MEC) e aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), desde 1995.

¹⁰ Na avaliação do SAEB, a medida específica do desempenho do grupo avaliado é chamada de Escala de Proficiência. Nesta escala os resultados da avaliação são apresentados em níveis, revelando o desempenho dos alunos do nível mais baixo ao mais alto. A Escala de Proficiência em Língua Portuguesa do SAEB varia de 0 a 500 pontos, de modo a conter, em uma mesma “régua”, a distribuição dos resultados do desempenho dos alunos no período de escolaridade avaliado.

De acordo com o SAEB, em relação à Língua Portuguesa no 5º ano, as categorias são as seguintes:

- Muito crítico (até 125 pontos): não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização; não foram alfabetizados adequadamente e não conseguem responder os itens da prova.
- Crítico (de 125 a 175 pontos): não são leitores competentes, leem de forma pouco condizente com a série, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, construíram o entendimento de frases simples.
- Intermediário (de 175 a 225 pontos): estão começando a desenvolver as habilidades de leitura mais próximas do nível exigido na série.
- Adequado (acima de 225 pontos): são leitores com nível de compreensão de texto adequados à série e com habilidades consolidadas.

Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 13/05/2010.

De acordo com dados coletados, no Brasil, pouco mais de 9% dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental (atual 5º ano no Ensino Fundamental de 9 anos) possuíam um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos. Uma parte deles, pouco mais de 30%, apresentava um desempenho situado no nível intermediário, isto é, estavam começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série. A grande maioria se concentrava nos estágios mais elementares de desenvolvimento. Mais de 60% dos alunos da 4ª série apresentavam acentuadas limitações em seu aprendizado da leitura e da escrita.

Dito de outra forma: quase 40% dos alunos estavam no estágio crítico de construção de suas competências de leitura, o que significa que tinham dificuldades graves para ler, e mais de 20% estavam abaixo desse nível, no estágio muito crítico, ou seja, não sabiam ler.

Os resultados da região Nordeste foram ainda mais preocupantes. Menos de 3% dos alunos dominavam as competências esperadas para a série e quase 80% deles estavam nos níveis crítico e muito crítico, ou seja, não alfabetizados ou com leitura rudimentar.

O Estado do Ceará também se encontrava em situação lastimável com suas médias muito próximas das da Região Nordeste, com ligeiras variações para mais e para menos.

A exposição desse panorama crítico da educação básica no Brasil tem provocado mobilização dos agentes envolvidos na educação e os dados mais recentes mostram um crescimento, tímido mas importante, nos indicadores de proficiência em leitura medidos pelo INEP¹¹ e que podem ser visualizados na Tabela 3.

Tabela 3: Proficiência média em Língua Portuguesa dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental por ano, medidos pela Prova Brasil.

Ano	Proficiência média
2003	173,1
2005	172,3
2007	175,8
2009	184,3

Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 15/07/2010.

¹¹ A Prova Brasil e o SAEB são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

O SAEB permite produzir resultados médios de desempenho conforme os estratos amostrais. A Prova Brasil é universal e avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). É aplicada somente a alunos de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano da rede pública de ensino e tem como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino. A Prova Brasil expande o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB, fornece médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes.

Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 13/05/2010.

Apesar dos avanços, a conclusão ainda é alarmante: um número expressivo de estudantes não aprende a ler na escola. Essa escola produz um grande contingente de analfabetos ou de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que embora dominem as habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos para a vida cotidiana.

A literatura que versa sobre o analfabetismo escolar e o baixo desempenho educacional (BARROS et al., 2001; CARUSI, 2007; FRANCO et al., 2002; MENEZES FILHO, 2007) aponta que os determinantes desses problemas são muito diversos e de cunho intra e extra-escolar, sendo necessário, portanto, considerar um conjunto de fatores que interagem no sistema educacional e, por sua vez, interferem na sala de aula.

Podem ser identificados entre esses determinantes a qualidade do professor, o nível socioeconômico da família e da escola que o aluno frequenta, a escolaridade dos pais, a infraestrutura das escolas, o número de horas-aula, a idade de entrada no sistema escolar, entre outros.

Considerando essa pluralidade de fatores que definem o bom desempenho escolar, elegeu-se a formação de professores como objeto de pesquisa pela afinidade com o tema, já exposta anteriormente, e pela crença em sua importância e centralidade para uma educação de boa qualidade.

É prudente, entretanto, demarcar nossa posição em relação a um discurso corrente nos debates sobre educação, o argumento da incompetência (SOUZA, 2006). Essa linha de argumentação busca culpabilizar os professores por todos os problemas da educação, considerando-os incompetentes e dotados de má fé. De forma simplista, os defensores desse argumento apontam que os cursos de formação continuada são a saída para superar o fracasso escolar e assim melhorar a qualidade da escola pública. “Agora não seriam mais as crianças e suas famílias os culpados e incompetentes, mas sim os professores” (SOUZA, 2006, p. 484).

Discorda-se, também, da visão maniqueísta que coloca os professores ora como vilões dos problemas educacionais, ora como suas grandes vítimas.

Parte-se do pressuposto que a formação inicial e continuada dos professores é assunto de muita relevância no contexto educacional, mas que este é composto de múltiplos aspectos relativos às questões sociais, de gestão das escolas e do sistema educacional como um todo. Pensar a formação dos professores é assunto emergencial para a melhoria da qualidade de ensino, mas não será ela a redentora de todos os problemas da educação.

Desse modo, buscou-se entender que papel pode cumprir a formação continuada dos professores para a superação das dificuldades enfrentadas com a alfabetização. Partiu-se dos resultados do Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará com ênfase na Alfabetização (SPAECE-Alfa)¹² de 2008, que evidenciaram crescimento no nível de proficiência dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental¹³, como pode ser visualizado na Tabela 4.

Tabela 4: Proficiência média dos alunos do 2º ano no Estado do Ceará verificado pelo SPAECE-Alfa, por ano.

Ano	Proficiência média
2007	118,9
2008	128,0

Disponível em: www.caed.ufjf.gov.br. Acesso em: 23/08/09.

O aumento de 9,1 pontos na proficiência média representou um crescimento importante uma vez que o nível de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental do Estado do Ceará saiu da faixa “intermediária” para a faixa “suficiente ou adequada” conforme a Escala de proficiência em alfabetização.

Tal crescimento foi verificado após uma série de intervenções implementadas pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)¹⁴, dentre elas a formação continuada em serviço dos professores alfabetizadores. A formação proposta pelo PAIC, que será tratada mais adiante no Capítulo 1, é continuada, tem caráter de obrigatoriedade para todos os professores do 2º ano dos municípios participantes do programa e está centrada na implantação de rotinas pedagógicas.

Esta formação, desenvolvida pelo PAIC no ano de 2008, foi objeto de investigação da presente pesquisa. Estabeleceu-se, por premissa, que a referida formação contribuiu para a melhoria desses resultados. Cruzar o discurso dos professores com as observações de sala de aula e análise documental foi o desafio ao qual nos propusemos a partir da seguinte questão central: qual a contribuição da formação de professores centrada em rotinas para aprendizado dos alunos? Dito de outra forma: que elementos ou características dessa formação contribuíram para a melhoria dos resultados?

¹² O SPAECE-Alfa é um sistema de avaliação desenvolvido e implementado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) em busca da melhoria na qualidade da alfabetização, aplicado a todos os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos do Estado do Ceará, desde o ano de 2007.

¹³ As informações sobre a Escala de proficiência utilizada pelo SPAECE-Alfa encontram-se no Anexo A.

¹⁴ Cujo objetivo é oferecer assessoria técnica aos municípios para modificar os seus baixos indicadores de aprendizagem nos próximos quatro anos desta gestão (2007 a 2010).

A pesquisa teve como objetivo geral:

- Investigar a contribuição da formação continuada dos professores alfabetizadores, centrada na implantação de rotinas pedagógicas, desenvolvida em quatro municípios da 6ª CREDE, para melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, verificado pelo SPAECE-Alfa de 2008.

Para alcançar tal objetivo, de modo mais específico, buscou-se:

- Identificar as características da prática pedagógica de alfabetização das professoras participantes da pesquisa.
- Identificar como as professoras administram a rotina pedagógica considerando a diversidade e as contingências da sala de aula.
- Identificar as características da formação continuada desenvolvida nos municípios pesquisados, que podem ter contribuído para as mudanças nas práticas pedagógicas.

Foram sujeitos desta pesquisa quatro professoras do 2º ano do Ensino Fundamental de quatro municípios da 6ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE)¹⁵ que apresentaram crescimento nos resultados do SPAECE-Alfa de 2008, conforme pode ser verificado no Anexo B.

A pesquisa na formação de professores

A formação de professores no Brasil, seu alcance, dificuldades, legislação ou mesmo programas de formação de professores, não são temas de estudos de todo originais. Muitas pesquisas vêm sendo realizadas na área, justificadas pela especificidade do tema. A formação de professores se distingue de qualquer outro tipo de formação, pelo fato de tratar da qualificação de um profissional que tem a finalidade concreta de formar pessoas, o que contribui para a relevância do assunto.

Brzezinski (2006) analisou a produção acadêmica de vinte e três programas de pós-graduação de todas as regiões do país. A pesquisa consistiu no mapeamento e no balanço

¹⁵A 6ª CREDE tem sede em Sobral e abrange os municípios de: Alcântara – Cariré – Coreaú – Forquilha – Frecheirinha – Graça – Groaíras – Hidrolândia – Irauçuba – Massapê – Meruoca – Moraújo – Mucambo – Pacujá – Pires Ferreira – Reriutaba – Santana do Acaraú – Senador Sá – Sobral – Varjota.

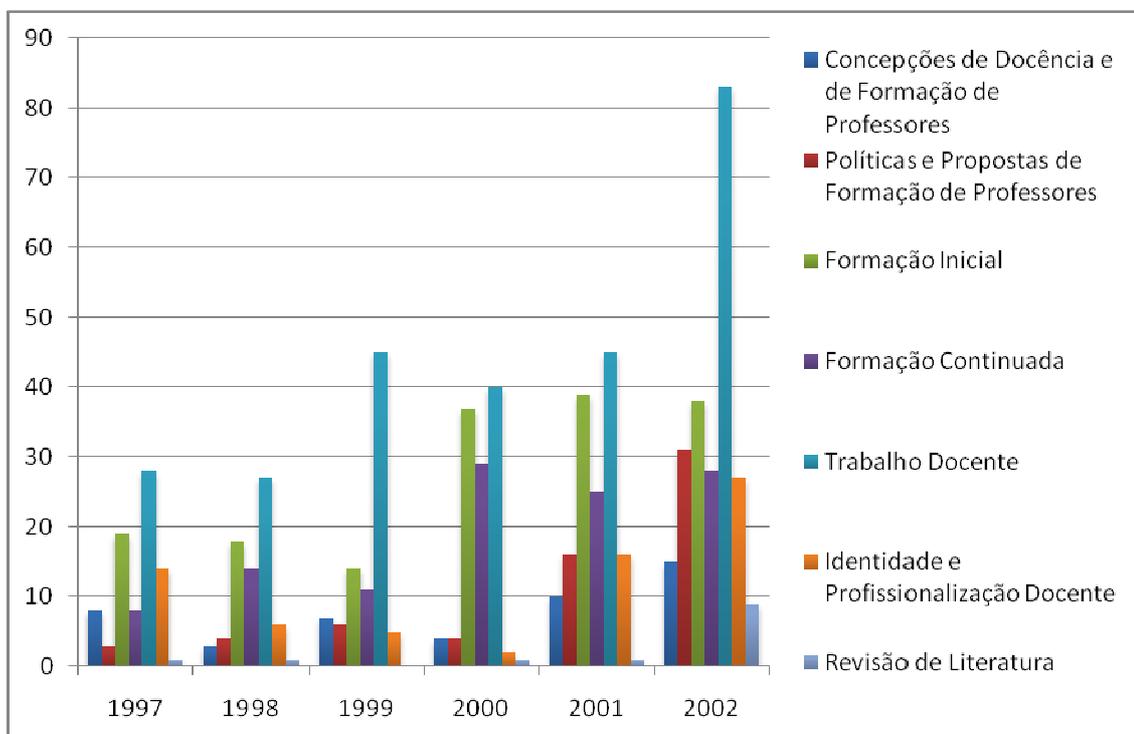
crítico de uma amostra da produção científica discente, teses e dissertações defendidas no período 1997-2002, em Programas de Pós-Graduação em Educação credenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Sócios Institucionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

A pesquisa mostrou que, comparando-se os resultados obtidos no período 1997-2002 com aqueles registrados de 1990 a 1996¹⁶, houve um substancial aumento no número absoluto da produção discente, passando de 4.492 dissertações e teses produzidas no primeiro período para 8.085. Um acréscimo da ordem de 90% no número de trabalhos em 6 anos. Segundo Brzezinski (2006):

Esse crescimento é reflexo do momento histórico marcado, notadamente, pelo aumento de programas de pós-graduação na área da educação, decorrência da grande demanda do sistema educacional brasileiro em expansão: em 1990 contávamos, no Brasil, com apenas 16 programas com dissertações concluídas; em 1994 as instituições somavam 24 e, no período 1997-2002, havia 50 programas (p. 23).

O Gráfico 1 mostra alguns dos resultados revelados pela pesquisa:

Gráfico 1: Percentual de Dissertações e Teses segundo as Categorias – Período 1997-2002



¹⁶ Outra pesquisa semelhante foi realizada referindo-se ao período de 1990-1996. Consultar ANDRÉ, Marli. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. – Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

Fonte: Brzezinski, I. – Relatório Analíticos I, 2004. In: BRZEZINSKI, Iria; *Formação de profissionais da educação (1997-2002)* / colaboração: Elsa Garrido. – Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Estado do Conhecimento 2006.

Dentre as muitas possibilidades de análise, a partir da leitura do gráfico é possível perceber que as pesquisas de formação continuada aconteceram, sobretudo, nos últimos anos do período analisado, a partir de 2000, e foram menos frequentes que as pesquisas sobre formação inicial e trabalho docente, tendo essas categorias merecido maior atenção dos pesquisadores.

A referida pesquisa aponta também que os estudos sobre formação continuada, centrados na escola básica, que trataram da formação em serviço, foram pouco analisados, totalizando apenas 10,5% dos 115 trabalhos que se abrigam nesta categoria. Aponta ainda que o impacto de programas e parcerias sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem ainda está pouco investigado.

A pesquisa deixa ver que há uma lacuna a ser investigada em relação à formação continuada:

O leque de aspectos a serem cobertos pela pesquisa sobre formação continuada para de fato esclarecer as complexas exigências de qualificação profissional para o exercício da docência e o tempo que uma formação qualificada exige veio mostrar que, apesar do número de pesquisas sobre a questão ter aumentado significativamente em relação ao período anterior, ainda é imprescindível investir nesse campo. É preciso ressaltar também a importância da contribuição dessas pesquisas para o repensar da formação inicial: práticas formadoras nascidas no processo de formação continuada foram introduzidas nos cursos de formação inicial de Pedagogia e de Licenciaturas (BRZEZINSKI, 2006, p. 37-38).

Uma busca ao banco de teses e dissertações da CAPES, analisando a produção discente brasileira no período de 2003 a 2008¹⁷, mostrou que há um número expressivo de trabalhos científicos relativos à formação de professores, totalizando 7394 produções. Dentre esses trabalhos, apenas 335 foram referentes à formação de professores alfabetizadores. Ou seja, apenas 4,53% das pesquisas sobre formação de professores tratou de questões relacionadas à alfabetização. Esse número reduzido revela a carência e a urgência de se investir em pesquisas sobre a formação de professores alfabetizadores pela relevância do tema alfabetização para a área da educação, como já foi discutido anteriormente.

Nas pesquisas analisadas, foram localizadas algumas investigações sobre a formação continuada de professores alfabetizadores abordando os seguintes temas:

¹⁷ Realizada pela autora desta pesquisa em agosto de 2009 no portal da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Banco de teses e dissertações. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>

- Formação docente e reelaboração de práticas pedagógicas.
- Opinião dos professores acerca da formação continuada.
- Análise de programas de formação continuada.

Dentre as pesquisas localizadas sobre a formação docente e reelaboração de práticas pedagógicas destacam-se as de Mamede (2000) e Barreto (2004).

Mamede (2000) pesquisou como ocorreu a reelaboração dos conceitos e das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de escolas públicas municipais que participaram de processos de formação em serviço, no Estado do Ceará, no período de 1985 a 2000. A pesquisa buscou uma aproximação dos conceitos e práticas das professoras pesquisadas com os estudos da psicogênese da linguagem escrita, muito discutidos à época.

Adotou-se como procedimentos metodológicos a análise de documentos educacionais, a observação de sala de aula nos nove municípios selecionados e a entrevista com as professoras alfabetizadoras. Foram utilizados, também, a gravação das entrevistas e o registro fotográfico dos aspectos considerados relevantes.

Dentre os principais resultados apontados pela pesquisa estão: a) a inadequação das formações das quais os professores participaram, que priorizavam as questões teóricas em detrimento de atividades práticas e troca de experiências entre as docentes; b) a realização dos cursos de formação em encontros intensivos e muito distanciados uns dos outros, o que dificultava o tempo para estudo; c) material utilizado em desacordo com as necessidades e realidade do grupo; d) a falta de diversificação das estratégias de formação, não privilegiando a observação e o registro escrito; e) os profissionais formadores distantes, que não acompanhavam o trabalho dos professores e que não os consideravam sujeitos do processo, utilizando-se do repasse dos conteúdos sem considerar os saberes e a opinião dos professores.

Em relação aos aspectos teóricos da alfabetização e sua aplicação prática em sala de aula, a pesquisa revelou haver falta de clareza dos professores sobre o ensino da língua baseado nas hipóteses de escrita¹⁸, estando centrado ainda nas famílias silábicas e na preponderância do repasse de conteúdos.

A análise das práticas pedagógicas das alfabetizadoras mostrou haver a permanência de velhos rituais da alfabetização, com espaço para as cartilhas e famílias silábicas e a ocorrência de pequenas inovações orientadas pela formação e pelas demandas infantis, através de atividades com jogos pedagógicos e com a literatura infantil. O referido estudo concluiu

¹⁸Segundo Ferreiro e Teberosky (1996), muito antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da leitura/escrita, as crianças constroem hipóteses sobre este objeto de conhecimento.

que são necessárias ações de formação docentes mais eficazes, aliadas a condições de trabalho mais favoráveis para as pretendidas mudanças na formação docente.

Barreto (2004) pesquisou as relações que podem ser estabelecidas entre os saberes sobre a aquisição da linguagem escrita e a prática de professores alfabetizadores, que tiveram formação inicial em Pedagogia e formação continuada. A pesquisa mostrou que os elementos teórico-práticos são insuficientes na formação inicial, sendo que na formação continuada esses elementos são mais bem trabalhados. No entanto, ainda há deficiência nessa formação em virtude da descontinuidade da formação continuada e da descontextualização quanto ao local de trabalho. O estudo salientou que há grande heterogeneidade entre as professoras, caracterizada por diferentes estádios de apropriação dos conhecimentos teórico-práticos em relação à aquisição da linguagem escrita, uma predominante superficialidade teórica e incoerência em relação à prática, especialmente no que diz respeito às propostas metodológicas, às ações de mediação e de interação e à forma de lidar com erros construtivos. Mostrou, ainda, haver influência de pressupostos associacionistas e a oscilação entre o método tradicional e a proposta construtivista nas idéias e ações das professoras. A pesquisa sugeriu repensar a formação inicial tendo em vista a articulação entre a teoria e a prática e a formação continuada com sua real continuidade.

Sobre a opinião das professoras acerca da formação continuada, Altobelli (2008) realizou uma pesquisa para investigar o porquê das insatisfações dos professores alfabetizadores frente aos cursos de formação continuada e da ineficácia desses cursos em promover mudança na prática docente desses professores. Discutiu o descompasso entre a formação continuada e os resultados em sala de aula do ponto de vista de três professoras participantes em cursos de formação continuada, por mais de uma década. A pesquisa revelou que tais cursos desconsideram o amplo processo de significações das experiências e produção dos saberes docentes, não promovendo assim, a autonomia profissional.

São mais numerosas as pesquisas que realizaram a análise de programas de formação continuada, em especial do PROFA (MACHADO, 2007; PIATTI, 2006; VARGAS, 2008). Os resultados, com algumas variações, apontaram para mudanças relacionadas às práticas em sala de aula e às concepções e atitudes dos professores, porém, estas foram pontuais e não substitutivas. Não houve, portanto, quebra do modelo convencional de alfabetização para o modelo metodológico de resolução de problemas trabalhados na formação.

Hernandes (2008) realizou uma pesquisa que buscou identificar quais os efeitos do Programa de Formação de Alfabetizadores – Letra e Vida – em salas de aula da região de

Assis no interior paulista, como esses se traduziram em revisão dos procedimentos didáticos das professoras e quais os resultados significativos detectados no processo de aprendizagem dos alunos. A pesquisa identificou que o programa de formação trouxe contribuições significativas para o processo de aprendizagem da base alfabética da escrita dos alunos, mas salienta que a carga horária e o conteúdo desse curso não foi suficiente para garantir às docentes participantes a compreensão plena de como organizar boas situações de aprendizagens aos seus alunos, com base na concepção construtivista. Aponta para a necessidade de garantir um espaço de formação mais plena e contínua para as professoras alfabetizadoras, quando o objetivo é a mudança na concepção de como se dá a aprendizagem da base alfabética da escrita.

Rigolon (2007) investigou a compatibilidade entre o desempenho de professores alfabetizadores e os procedimentos preconizados por um dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores implementados pela rede pública estadual paulista. A análise dos resultados indicou a grande dificuldade dos professores na conjugação dos princípios propostos pelo programa. Levantou uma reflexão sobre os processos de formação continuada e as condições em que estes são implementados. A partir daí foram percebidas as distorções existentes entre as políticas de formação continuada e sua implementação na prática.

Apesar da diversidade das pesquisas que tratam da formação de professores alfabetizadores, mencionadas acima, percebe-se a necessidade de ampliação dessa discussão abordando aspectos atuais e locais ainda não analisados.

A pesquisa sobre a formação continuada em serviço baseada na implantação de rotinas pedagógicas em alfabetização, que está sendo descrita nesse texto, buscou analisar qual a contribuição da formação em serviço, implementada pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e desenvolvida nos municípios no ano de 2008, para os resultados positivos em alfabetização verificados pelo SPAECE-Alfa do mesmo ano.

Esta pesquisa aproximou-se das pesquisas descritas anteriormente, sobretudo as desenvolvidas por Mamede (2000) e Barreto (2004) por analisar o impacto da formação continuada de professores alfabetizadores. Distinguiu-se delas, contudo, em alguns aspectos:

a) buscou a análise de uma formação específica, a formação oferecida pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) aos professores do 2º ano do Ensino Fundamental, sem desconsiderar outras formações continuadas realizadas pelos docentes sujeitos da pesquisa.

b) os professores que foram sujeitos da pesquisa participaram da formação continuada no ano de 2008 e seus alunos obtiveram resultados crescentes na avaliação do SPAECE-Alfa neste mesmo ano. Esse fato nos instigou a investigar qual a contribuição da referida formação para esses resultados.

c) apesar do *locus* da pesquisa ser muito semelhante, municípios do Estado do Ceará, o contexto que envolve estes professores é bastante distinto. Eles participaram do PAIC, um programa implementado pelo Governo do Estado de incentivo à alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que inclui mas extrapola a formação docente.

Com relação às pesquisas que avaliam programas específicos, a distinção entre a pesquisa descrita é que a formação analisada é uma formação em serviço, de caráter obrigatório e está diretamente vinculada ao material didático que as professoras utilizam em sala de aula.

Outro aspecto que atesta a originalidade desta pesquisa é não terem sido identificados registros de pesquisas que tratem de formação continuada centrada na implantação de rotinas pedagógicas¹⁹.

Acredita-se que compreender esse tipo de formação pode trazer informações novas aos estudos sobre formação de professores, ajudando a identificar os avanços, lacunas e possibilidades do programa em estudo, para aprimoramento dele próprio e implementação de outros de semelhante natureza.

A fundamentação teórica, para o desenvolvimento da pesquisa sobre a qual versa esse texto, está sintetizada no primeiro dos seus três capítulos. Constitui-se, essencialmente, do histórico da alfabetização no Brasil e no Estado do Ceará; das principais referências teóricas em alfabetização dos últimos 30 anos: a psicogênese da linguagem escrita e o conceito de letramento; de uma breve discussão sobre aspectos da obra de Vygotsky, que se aproximam dos interesses desta pesquisa, e de um relato sobre os rumos da formação inicial e continuada de professores no Brasil e no Estado do Ceará.

No segundo capítulo é descrita a metodologia utilizada na pesquisa de campo, faz-se um breve relato sobre a abordagem utilizada e são apresentados os municípios, escolas e professoras que participaram da pesquisa. O capítulo se encerra com uma sucinta narração dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

O terceiro capítulo abriga a análise do conteúdo recolhido durante a pesquisa, procurando relacioná-lo com os temas previamente estabelecidos: formação dos professores,

¹⁹ Rotina pedagógica refere-se à organização das atividades educativas, ou seja, como as atividades diárias estão distribuídas no tempo.

gestão e organização da classe e gerenciamento dos conteúdos para a aquisição da linguagem escrita. A análise dos dados gerou outros subtemas que foram agrupados aos anteriores, estabelecidos a priori.

Nas considerações finais são retomadas e complementadas as informações mais relevantes discutidas nos capítulos anteriores. Estas foram organizadas em três blocos. O primeiro deles discorre sobre como as professoras que participaram da pesquisa gerenciam a sala de aula e os conteúdos relativos à alfabetização, ou seja, sobre suas práticas pedagógicas. O segundo bloco trata das rotinas, metodologia e material estruturado, que são características importantes da formação analisada. E o terceiro bloco faz algumas considerações sobre a formação dos professores e destaca os aspectos positivos e negativos observados. Além de contemplar as respostas às indagações que originaram esta pesquisa, são apontados alguns caminhos para fomentar as discussões sobre a formação dos professores alfabetizadores, visando contribuir para o redirecionamento das ações de formação e, conseqüentemente, um melhor atendimento às crianças em processo de alfabetização.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A questão é ter um ponto de apoio.

Os medievais, com seu exagerado respeito pela autoridade dos autores antigos, diziam que os modernos, embora a seu lado fossem “anões”, apoiando-se neles tornavam-se “anões em ombros de gigantes”, e, deste modo, viam mais além do que seus predecessores.

UMBERTO ECO

O presente capítulo se inicia com a recuperação de alguns marcos históricos acerca do ensino das primeiras letras no Brasil, que coincide com o desenvolvimento da educação básica no país, desde a chegada dos jesuítas até as discussões contemporâneas sobre alfabetização e letramento. São abordados alguns aspectos desta evolução no Estado do Ceará, destacando algumas políticas públicas que visaram a redução do analfabetismo e a estruturação da educação básica, com destaque para as ações do PAIC, em função das implicações diretas com o desenvolvimento desta pesquisa. Esta incursão histórica, mais do que fundamentar a pesquisa, mostrou-se necessária para elucidar o caminho que já foi percorrido em relação ao desenvolvimento da educação básica no país e no estado e nos ajudou a compreender que as dificuldades enfrentadas até hoje para obtenção de uma educação básica de qualidade têm raízes históricas profundas.

Em seguida, são apresentados os aportes teóricos que serviram de base epistemológica para as discussões sobre alfabetização, a Psicogênese da Linguagem Escrita, de autoria das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky e a discussão sobre Letramento, que tem como expoente a pesquisadora Magda Soares.

Alguns pressupostos teóricos das pesquisas de Vygostky, sobretudo as questões relativas às funções psicológicas superiores, ao conhecimento científico e cotidiano, à zona de desenvolvimento proximal e à mediação, são tratados na sequência como forma de respaldar a função da escola e do professor.

O capítulo é finalizado com um recuo histórico sobre a formação inicial e continuada de professores no Brasil e no Ceará e são apresentadas algumas reflexões sobre os estudos do saberes docentes, realizados por Tardif, Gautier e Lessard, que serviram de base para as discussões sobre a formação de professores.

1.1. A alfabetização

1.1.1. Do ensino das primeiras letras à busca pelo letramento

Falar sobre alfabetização no Brasil é falar sobre uma dívida secular, fruto do descaso do poder público para com a instrução pública, que vem se acumulando desde os tempos do Brasil colônia. Já a primeira constituição do país, promulgada logo após a independência em 1824, menciona que a educação, e em especial a educação básica, “é direito de todo o cidadão e dever do Estado”. Uma análise da trajetória da nossa educação inicial, no entanto, mostra que essa máxima tem sido perseguida há quase dois séculos sem que tenhamos conseguido lograr êxito.

A chegada dos portugueses ao Brasil inaugura um novo período na história da educação. É sabido que entre os índios que aqui habitavam existia um modelo de educação, mas que diferia muito do conceito trazido pelos portugueses e adotado por nós até hoje como modelo de educação formal.

Os padres da Companhia de Jesus, que aqui chegaram em 1549, desempenharam um papel importante na implantação do modelo educacional português, já marcado pela prática do ensino coletivo em detrimento do ensino individualizado ministrado pelo preceptor, característico do período anterior ao século XVII.

No Brasil, os jesuítas criaram “escolas para ler, escrever e contar”, com vistas a catequizar, cristianizar e instruir os índios considerados gentios, ou seja, pagãos. O foco inicial do trabalho de instrução e catequização dos jesuítas foi a criança indígena, pois isso oferecia a possibilidade de disseminar os novos ensinamentos entre os mais velhos e garantir que esse modelo de educação se propagasse às gerações futuras.

Essa participação popular nas escolas, no entanto, foi sendo reduzida e a educação jesuítica acabou se restringindo aos colégios destinados aos filhos dos colonizadores e senhores de engenho. O percentual da população que sabia ler e escrever era ínfimo, dada a pouca instrução e à inutilidade que isso representava numa sociedade tipicamente agrária, ágrafa e oral.

Em 1759, os jesuítas são expulsos do Brasil em decorrência das reformas pretendidas pelo Marquês de Pombal²⁰ que, impulsionado pelas idéias iluministas²¹, pretendia organizar a instrução pública para formar o indivíduo para o Estado e não mais para a Igreja como os jesuítas propunham. Dentre as reformas implantadas destacam-se as “aulas régias”, que na realidade não eram aulas, mas cursos independentes. Cada aula régia era autônoma e isolada, com um professor único e sem articulação com as demais. Os professores, geralmente, não tinham preparação para a função, eram improvisados e mal pagos. Eram nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam proprietários vitalícios de suas aulas régias (LAJOLO, 1996).

O resultado da expulsão dos jesuítas foi que, no princípio do século XIX, a educação brasileira, que já era muito restrita, estava reduzida a praticamente nada. O sistema jesuítico foi completamente desarticulado e nada que pudesse chegar próximo dele foi organizado para dar continuidade a um trabalho de educação.

Essa situação altera-se com a vinda da Família Real, em 1808, que possibilitou uma nova ruptura com a situação anterior, muito embora essa mudança não visasse ao atendimento da maior parte da população.

Para atender as necessidades de sua estadia no Brasil, D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina e a Biblioteca Real. Afinal, era necessário realimentar a máquina administrativa e continuar preparando os quadros militar, jurídico e legislativo, garantindo a reprodução das elites dirigentes até que a situação política se acalmasse²². A educação básica, no entanto, continuou a ter uma importância secundária (LAJOLO, 1996).

Com a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, aconteceram algumas mudanças em relação à instrução pública. Como já foi mencionado, a gratuidade da instrução primária passou a constar da Constituição Imperial de 1824. A lei estabelecia a criação de escolas de primeiras letras destinadas à população livre, regulamentava o método de ensino lancasteriano²³, o recrutamento de professores e outros aspectos.

²⁰ Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, foi um nobre e estadista português, primeiro-ministro do Rei D. José I (1750-1777).

²¹ O iluminismo foi uma corrente filosófica do século XVIII, caracterizada pela ênfase nas idéias de progresso e perfectibilidade humana, assim como na defesa do conhecimento racional como meio para a superação de preconceitos e ideologias tradicionais.

²² D. João VI e a corte portuguesa vêm ao Brasil fugindo das invasões napoleônicas.

²³ Também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitoral, esse método pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa

Mas a lei nasceu fadada ao fracasso, uma vez que atribuía às províncias a implantação e controle da mesma. As províncias, sem recursos, não conseguiram levar a cabo a proposta e, para a grande maioria dos habitantes do país, a iniciação nas primeiras letras continuava não sendo possível ou sendo resolvida na esfera privada, por conta das famílias.

Mesmo com a República, em 1889, o projeto de educação das elites continua a prevalecer sobre a educação popular. A República, em sua primeira fase, caracteriza-se pela continuidade dos interesses da elite latifundiária. Nessa lógica, as oligarquias cafeeiras, ao defenderem um perfil ruralístico para o país, colocam a educação no plano secundário, pois as atividades econômicas centradas na agricultura dispensavam uma formação letrada para a população (MORTATTI, 2004).

Chega o novo século e a década de 1920 vem marcada por diversos fatos relevantes no processo de mudança das características políticas brasileiras. No que se refere à educação, foram realizadas diversas reformas de abrangência estadual, ancoradas no ideário da Escola Nova²⁴, como as de Lourenço Filho, no Ceará em 1922, a de Anísio Teixeira, na Bahia em 1925, a de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas em 1927, a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro) em 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco em 1928.

Apesar dos debates em torno da educação e das reformas estaduais ocorridas nessa década, que visavam a democratizar a educação pela ampliação do acesso à escola, em nível federal, os resultados não foram satisfatórios uma vez que se trataram de iniciativas isoladas que nem sempre tiveram continuidade.

A Revolução de 1930 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Nesse contexto, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, são sancionados os decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Tem-se, nessa época, no âmbito da educação, a unificação a nível federal das diretrizes preconizadas nas reformas a nível estadual.

de ensino. Essa idéia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador.

²⁴O escolanovismo acredita que a educação é o elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito. De acordo esse ideário, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e a aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida.

A educação primária expandiu-se de forma considerável nesse período, organizada sobre novas bases políticas e científicas. Os testes padronizados para aferição do quociente de inteligência e os testes de prontidão para a alfabetização, como o teste ABC de Lourenço Filho, atingiram seu apogeu. Os aspectos psicológicos e psicomotores envolvidos no ensino da leitura passaram a ser mais prestigiados em detrimento dos aspectos linguísticos e pedagógicos.

Cresce, sem dúvida, o número de escolas e a taxa de atendimento das crianças em idade escolar, o que não significou uma redução significativa nas taxas de analfabetismo²⁵, haja vista que, em 1950, metade da população com mais de 15 anos ainda não era alfabetizada, como pode ser visualizada na Tabela 5.

Tabela 5: Evolução do crescimento populacional, da escolarização e analfabetismo, 1920/1950.

Ano	Total de matrícula	Taxa de escolarização	% de analfabetos (15 anos e mais)	Crescimento Populacional	Crescimento da matrícula
1920	1.142.281 ^(*)	8,99	69,9	100	100
1940	3.328.471	21,43	56,2	122,26	291,28
1950	4.924.226	26,15	50,0	148,20	430,92

Fonte: Fundação IBGE, Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970; INEP/MEC; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, n. 101.

Nota: (*) Dados estimados.

Um aspecto importante para o avanço da educação básica é que a alfabetização ganha, nesse período, outra significação, passando a ser considerada um processo de caráter funcional e instrumental, indispensável para o processo de crescimento do país. A alfabetização deixa de ser atribuição das famílias e passa a designar um processo escolarizado e cientificamente fundamentado²⁶, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita.

Essa modificação no conceito de alfabetização disseminou-se e provocou modificações nos discursos, práticas pedagógicas e materiais didáticos e a década de 1960 viu surgir uma ampliação desse conceito e a crescente luta pela educação popular. Vale lembrar que, em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e que

²⁵ Um dos fatores para isso foi a mudança nos critérios do Censo de 1940 para 1950.

²⁶ Pela influência da Escola Nova, conforme já foi mencionado.

a Constituição de 1967, dentre outras disposições, estendeu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino de oito anos, equivalendo ao ensino de 1º grau, conforme regulamentado pela Lei 5692 de 1971. (MORTATTI, 2005)

A mudança na legislação é, sem dúvida, um avanço para o processo de alfabetização das camadas populares. O impacto positivo não foi maior pois essa se antecipou à estruturação física e pedagógica e não havia escolas para toda a população.

Na década de 1970, com a implementação da lei e sob o domínio da ditadura militar, a educação assume um caráter predominantemente tecnicista. No que se refere à alfabetização, relaciona-se a perspectivas comportamentalistas e linguísticas.

Esse período coincide com a chegada das classes menos favorecidas à escola, ainda que em pequeno número. Deixou-se um contexto onde a educação básica pública era muito reduzida e o número de alfabetizados era muito pequeno, para uma situação onde a escola começa a se popularizar e surge um novo grupo de analfabetos, os analfabetos escolarizados. Esses são crianças e jovens que frequentam a escola e, mesmo assim, não aprendem a ler e escrever. Uma amostra dessa situação é que, em 1970, a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos é de 67% e o número de analfabetos com mais de 10 anos é de 32,9% da população, de acordo com o Censo do mesmo ano.

A Tabela 6 mostra esse descompasso entre o crescimento da taxa de escolarização, que passa de 36% para 67%, e a diminuição no percentual de analfabetos, que não cai na mesma proporção, o que evidencia o fenômeno do analfabetismo escolar.

Tabela 6: Evolução da taxa de escolarização e analfabetismo entre 1950 e 1970, em percentuais.

Ano	Taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos	Taxa de analfabetismo da população de 10 anos ou mais
1950	36	51,5
1970	67	32,9

Fonte: FERRARO, Alceu R. *Analfabetismo e níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os censos?* Campinas, Educação e Sociedade, v. 23, n. 81, dez. 2002.

Os anos de 1980 chegam trazendo mudanças políticas e sociais com o fim da ditadura. Na educação, intensificam-se as denúncias dos problemas educacionais que se tornam vivíveis na constatação do fracasso das políticas públicas educacionais, verificados, sobretudo, nos dois primeiros anos do 1º grau.

Muitas discussões se seguem e as razões desse fracasso são atribuídas ora aos alunos e aos déficits trazidos por estes, ora à escola e a sua função de reprodutora das desigualdades, e ora às próprias desigualdades sociais vivenciadas pela sociedade brasileira (SOARES, 1986). O fato concreto é que, em 1980, 25,5% da população com mais de 10 anos ainda era analfabeta.

Nesse mesmo período, as críticas ao modelo de escola conhecido pejorativamente como tradicional²⁷ são acirradas e a discussão encaminha-se para a efetivação de um projeto de educação democrática²⁸, com medidas concretas e com modificações nas teorias que embasavam os estudos na área e nas práticas didático-pedagógicas. Nesse contexto sedento de mudanças foram criadas a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN's).

Os PCN's, documento com a função de nortear e garantir qualidade e equidade ao ensino de primeiro grau no país, foram baseados numa perspectiva construtivista²⁹. Essa corrente teórica, ancorada nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a aquisição da linguagem escrita, veio questionar as concepções vigentes sobre alfabetização. Não se tratava de um método novo do ensino da leitura e da escrita, como pensaram alguns educadores, mas justamente o contrário, passou-se a questionar a concepção de ensino e linguagem subjacentes a utilização dos métodos, dos testes de maturidade e do uso das cartilhas na alfabetização. Sob esse viés teórico, a alfabetização passa a ser entendida como uma construção individual, resultante da interação da criança com o meio na qual está inserida. Dito de outra forma, a interação da criança como um sujeito que pensa e cria hipóteses sobre o funcionamento das coisas, dentre elas a escrita, e o objeto do conhecimento, no caso, a língua escrita. Essa mudança de paradigma em relação à apropriação da linguagem escrita deu novo fôlego ao debate e intensificou as pesquisas na área.

Na metade da década de 1980, no âmbito acadêmico, começa-se a discutir sobre a ampliação do conceito de alfabetização, pois se vivencia uma situação inusitada no cenário da educação básica do Brasil: um número cada vez maior da população tem acesso à escola e os

²⁷ Na pedagogia tradicional o professor é a figura central. Ele ensina as matérias de maneira sistematizada e o aluno deve absorver esses conhecimentos.

²⁸ A escola democrática dá direitos de participação iguais para estudantes, professores e funcionários. Os adultos participam do processo educacional facilitando as atividades de acordo com os interesses dos estudantes, esses tem a possibilidade de escolher o que querem fazer com seu tempo. Os estudantes são responsáveis por e têm o poder de dirigir seus estudos desde muito novos.

²⁹ No construtivismo, o saber não é passado do docente ao aluno: o estudante é que constrói o conhecimento, por meio da formulação de hipóteses e da resolução de problemas.

que “conseguem” alfabetizar-se, no entanto, não adquirem proficiência em leitura (compreensão) e escrita (produção de textos significativos).

Na década de 1990, o Brasil assiste à grande ampliação do atendimento da educação básica e, no ano 2000, a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos era de 97% e o percentual de analfabetos com mais de 10 anos de 12,8%.

Muito embora não se tenha resolvido o problema do analfabetismo, começa-se nesse período a discutir sobre a ampliação do conceito de alfabetização. O domínio do sistema de escrita, apesar de primordial, já não esgota a função dos primeiros anos do ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças aprendam a ler e escrever, mas fundamentalmente, que façam uso dessa aprendizagem em suas ações sociais cotidianas. É preciso alfabetizar e letrar. E, a partir dessa nova exigência, surge um termo novo para o vocabulário dos educadores: letramento (SOARES, 2003).

Os dados da primeira avaliação do SAEB de 1995 e dos anos subsequentes, que aparecem na Tabela 7, contam do panorama da educação básica no Brasil no final do século XX e início do século XXI.

Tabela 7: Proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, média e por nível.

Ano	Proficiência Média	Muito crítico (%)	Crítico (%)	Intermediário (%)	Adequado (%)
1995	191,6	7,96	28,1	41,0	22,9
1997	187,8	6,89	36,0	36,8	20,3
1999	172,3	14,99	41,1	30,6	13,3
2001	168,3	19,84	36,4	31,2	12,5
2003	173,1	16,08	36,3	33,8	13,8
2005	172,3	13,55	37,4	34,9	14,2
2007*	175,8	-	-	-	-
2009*	184,3	-	-	-	-

Disponível: www.inep.org.br. Acesso em 03/04/10.

*O percentual de alunos em cada um dos níveis da Escala de proficiência não foi divulgado.

Apesar desse crescimento quantitativo e da universalização da escolarização básica, os resultados das avaliações de larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil alertam para o problema da alfabetização ineficiente e da baixa qualidade do ensino fundamental oferecido pela rede pública de ensino, que é precário e requer esforços de todas as instâncias envolvidas.

1.1.2. A alfabetização no Ceará

Buscou-se fazer um retrospecto das principais iniciativas governamentais para a implantação e desenvolvimento da instrução primária no Estado do Ceará. Vale alertar que as informações que se seguem são um relato breve, marcado pela escassez das informações, pelo caráter de provisoriedade, inerente a todo estudo científico, e pela parcialidade das informações, inevitável, pois à medida que se escolhem alguns aspectos para a discussão relegam-se muitos outros, mas que serviu para aclarar o cenário onde se situa esta pesquisa.

Apesar dos poucos registros, sabe-se, no entanto, que o desenvolvimento da escola básica no estado não se distinguiu do que ocorreu no restante do Brasil no período Colonial, no Império e no início da República, tendo como agravante as dificuldades de ordem política, econômica, social e climática que destacam a região nordeste das demais regiões do país.

No início do século XX, o Ceará era um dos estados mais carentes do país, com uma população de quase 850 mil habitantes, na sua maioria moradores das regiões rurais, e apenas 15% de alfabetizados. A instrução para a grande maioria dos cearenses, que não tinham acesso aos bancos escolares, não era vista como fundamental. A escola das primeiras letras não existia e nem fazia falta no sertão cearense.

Essa desvalorização da instrução primária pelos administradores do estado fica evidente nas palavras de Antonio Pinto Nogueira Accioly, Presidente do Estado do Ceará, em mensagem enviada à Assembléia Legislativa:

O simples conhecimento de caracteres graphics, de suas combinações prosódicas e syntaticas – o saber ler e escrever – não affecta senão a faculdade retentiva da criança, sem accrescentar-lhe noções que ella não tivesse adquirido na família ou na rua (CEARÁ, 1906, apud DAMACENO, 2009, p. 3273).

O período em que Nogueira Accioly esteve à frente do governo cearense foi marcado pelas lutas partidárias. Os efeitos dessa tensão parecem não ter permitido que se cuidasse da administração pública e nem da instrução da população, sendo uma constante de toda a fase da Primeira República. Como consequência direta da ineficiência da sua instrução pública, o Ceará possuiu, ao longo desse período, uma das mais baixas taxas de escolarização do país. (PONTE, 2007).

Um marco importante para essa análise da estruturação da educação básica no estado é a reforma estadual de 1922, conduzida pelo educador paulista Lourenço Filho por solicitação de Justiniano de Serpa, Presidente do Ceará.

A situação da educação pública antes da reforma de 1922 era lastimável. Formavam-se professores semianalfabetos e sem preparo efetivo. Além disso, havia má distribuição de escolas, falta de estímulo aos professores, de fiscalização das escolas e os livros escolares tinham conteúdos inadequados. 80% da população era analfabeta e o aparelho escolar era precário. As escolas situavam-se em lugarejos, nas vilas e cidades, todas eram isoladas, sem carteiras nem área própria para o recreio. A maioria funcionava em casas alugadas sem a estrutura adequada (NOGUEIRA, 2001).

O trabalho de Lourenço Filho pautou-se na realização do cadastramento dos alunos e das escolas, na estruturação da escola primária e na reforma no curso normal. Promoveu cursos de férias para os professores como forma de aprimoramento profissional e divulgação do ideário da Escola Nova. Sabe-se, contudo, que as reformas propostas representaram um avanço, mas não deram conta da solução dos problemas da educação básica no estado, como também não o fizeram no restante do país.

Os problemas políticos, decorrentes da centralização de poderes em torno do coronelismo, se mantiveram no estado até a década de 1980 com graves implicações econômicas e sociais para toda a população.

Em meio à redemocratização do país, em 1986, Tasso Jereissati³⁰ assume o governo do estado, adotando como medida principal a reorganização da máquina pública. O estado recuperou sua estrutura fiscal e a economia cresceu, mas os indicadores sociais continuaram preocupantes. As melhorias em relação aos indicadores educacionais são relacionadas basicamente ao atendimento escolar (FARIAS, 1997, apud NUNES, 2002).

Apenas em meados da década de 1990 uma política de educação mais robusta é implementada. A política educacional vigente traz o lema “Todos pela educação de qualidade para todos”. Foi iniciada em 1995 e desenvolveu políticas específicas, tais como: redimensionamento das classes de alfabetização³¹, no qual as crianças de seis anos, antes na educação infantil, se incorporaram ao ensino fundamental, tendo direito à parcela de recursos

³⁰ A gestão de Tasso Jereissati durou de 1987 a 2003 sendo que, durante esse período, Ciro Gomes governou o estado de 1991 a 1995.

³¹ O Redimensionamento das classes de alfabetização, ocorrido em 1997, estabeleceu que crianças com 7 anos de idade seriam matriculadas na 1ª série, independentemente de terem frequentado a pré-escola e/ou a Classe de Alfabetização. De acordo com Mamede (2000), faltaram definições mais precisas, bem como orientações, esclarecimentos e acompanhamento do trabalho do professor de forma permanente e consistente, o que causou muita insegurança no corpo docente. Havia a necessidade de alterar a situação, tanto porque esta Classe vinha, muitas vezes, constituindo uma barreira no acesso das crianças ao Ensino Fundamental (com altos índices, aí, de retenção dos alunos), quanto porque a partir do FUNDEF os alunos passaram a ser contabilizados no Ensino Fundamental (e não na Educação Infantil), mas a medida não previu suas consequências e as indefinições que causaram nas escolas.

por aluno destinada ao ensino fundamental pelo FUNDEF³²; o Projeto Tempo de Aprender, com vários subprojetos visando garantir as oportunidades de acesso e melhoria escolar para os alunos que não obtiveram êxito na escola. Também, baseado na LDB, implantaram-se os ciclos de formação como estratégia para melhorar o nível de aprendizagem dos alunos. Além disso, criou-se o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP), cujo foco central era acompanhar as ações de gestão e ensino com vistas a detectar pontos fortes e débeis do sistema educacional no Estado (CEARÁ, 1997, apud NUNES, 2002).

Mesmo considerando os avanços oriundos das políticas educacionais mencionadas, os resultados da PNAD de 1996, 1998 e 2001 revelam que as taxas de analfabetismo do Ceará ainda superam as taxas do Brasil, que já são desoladoras, e não diferem muito das taxas do Nordeste, conforme pode ser visto na Tabela 8.

Tabela 8: Taxa de analfabetismo por ano e faixa etária segundo a unidade da federação

Ano	Brasil		Nordeste		Ceará	
	10 a 14 anos	15 a 19 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos
1996	8,3	6,0	20,2	14,2	22,7	16,3
1998	6,9	4,8	16,9	11,6	17,0	11,8
2001	4,2	3,2	9,5	7,2	7,5	6,9

Fonte: BRASIL, Ministério da Educação, *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2003, p. 27-29.

Analisando-se os dados do SAEB de 2001, mostrados anteriormente na Tabela 2, pode-se perceber que a situação do Ensino Fundamental no Ceará no início do século XXI é muito precária e ainda mais preocupante que a realidade nacional.

Dentre as iniciativas governamentais, no âmbito da educação, propostas pelos gestores do Estado do Ceará, a partir de 2000, destacaremos a criação do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE), pela sua implicação direta com esta pesquisa.

³² FUNDEF significa Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Foi implantado no pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, mas só começou a vigorar em 1998. Antes da criação do FUNDEF uma parcela das receitas públicas eram destinadas à educação como um todo. A proposta desse fundo era definir uma parcela que atendessem especificamente ao ensino fundamental (1ª a 8ª série), através de uma redistribuição dos recursos provenientes de impostos aplicados pelos municípios e Estados.

Em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB que não investe apenas na educação fundamental, mas na educação de jovens e adultos e educação infantil.

Tendo como referência a experiência de Sobral³³, que desde o ano de 2001 começou um trabalho para que as escolas públicas municipais alfabetizassem os seus alunos nas séries iniciais, a Assembléia Legislativa do Estado do Ceará, no ano de 2004, conduziu um estudo em 48 municípios cearenses através do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar. O “Comitê”, como ficou conhecido, teve como parceiros a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), Associação dos Municípios e Prefeitos do Estado do Ceará (APRECE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seção Ceará (UNDIME/CE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Serviço Social do Comércio (SESC), Federação do Comércio do Estado do Ceará (FECOMÉRCIO), Banco do Nordeste do Brasil (BNB), Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA), Conselho Estadual de Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR). O foco dessa cooperação foi a melhoria da aprendizagem da língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental. Para tanto o Comitê trilhou dois caminhos, a mobilização social, visto que o assunto era desconhecido da maioria da população, e a investigação, que foi uma ação inaugural no estado em relação à alfabetização.

De acordo com o *Relatório Final do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar* (CEARÁ, 2006), o Comitê realizou três pesquisas que objetivavam: (i) diagnosticar do nível de alfabetização das crianças matriculadas na 2ª série do ensino fundamental; (ii) identificar as formas de organização escolar e docente para a alfabetização de crianças e (iii) analisar os programas e condições de formação inicial dos docentes para alfabetização de crianças.

Os estudos desenvolvidos contaram com a participação das diversas universidades cearenses participantes do processo, bem como com a participação de pesquisadores de outros estados.

A justificativa para a criação do Comitê foram os resultados SAEB de 2001 que apontavam o Ceará e o Rio Grande do Norte como os estados brasileiros com piores desempenhos em proficiência em língua portuguesa na quarta série e do Censo Demográfico do IBGE de 2000, no qual 21,83% das crianças e adolescentes cearenses de 7 a 14 anos, dentro ou fora da escola, não estavam alfabetizadas neste mesmo ano, configurando um

³³ Sobral é um município da região norte do Estado do Ceará.

quadro preocupante de analfabetismo na escola pública, conforme já foi discutido anteriormente.

A pesquisa quanto ao nível de alfabetização compreendeu uma amostra de 255 escolas rurais e urbanas, em 48 dos 184 municípios cearenses. Foram avaliados 7.915 alunos de 405 turmas de 2ª série ou ciclo equivalente do ensino fundamental.

Nessa avaliação foram consideradas três dimensões: produção de texto, fluência de leitura oral e compreensão de texto.

Quanto à produção de texto escrito, constatou-se que:

- 12% dos alunos não realizaram a atividade de produção;
- pelo menos 32% das crianças chegaram ao final do primeiro semestre da 2ª série do ensino fundamental sem produzir uma escrita considerada texto: 15% tiveram a produção considerada não identificada ou pré-silábica³⁴ e 17% escreveram em nível silábico e silábico-alfabético;

- 14% dos alunos não produziu texto, mas escreveu em nível alfabético ou alfabético-ortográfico;

- apenas 42% das crianças produziram um texto escrito na 2ª série.

Em relação à fluência de leitura verificou-se que:

- 39% das crianças não conseguiram ler oralmente o texto que lhes foi apresentado;

- 8% o fizeram reproduzindo as letras;

- 35% leram soletrando e/ou silabando;

- apenas 20% leram de acordo com dialeto de prestígio, seu dialeto ou dialeto artificial.

A pesquisa quanto à organização do trabalho escolar e docente foi realizada em 15 municípios e 36 escolas. Foram realizadas entrevistas com professores, secretários e diretores e observações em sala de aula.

Concluiu-se que as escolas não priorizam nem a organização do tempo, nem a organização do espaço escolar para a alfabetização de crianças, revelando, também, falta de acompanhamento pedagógico por parte do núcleo gestor das escolas.

³⁴ Essa nomenclatura refere-se aos níveis de escrita descritos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1996).

O estudo também mostrou que a maioria das escolas não utilizava adequadamente os materiais pedagógicos, o tempo da aula não era garantido, nem eram trabalhadas devidamente as atividades relacionadas à alfabetização.

Outros aspectos observados foram a ausência de políticas públicas para a alfabetização e a influência da política partidária nas escolas.

Em relação à formação inicial dos professores alfabetizadores, a terceira pesquisa realizada pelo Comitê tomou como objeto de estudo oito cursos de Pedagogia de quatro universidades públicas, na capital e no interior do estado, além do curso pedagógico de nível médio do Instituto de Educação do Ceará.

Esse estudo apontou para a ausência de foco na alfabetização de crianças. Verificou-se que não existia um programa de disciplinas específico para formar professores alfabetizadores e que esta demanda não estava entre as prioridades dos cursos analisados.

Constatou-se, também, que as teorias que abordam os processos de construção da língua escrita eram mal interpretadas, propagando um conceito muito amplo de alfabetização e a perda de sua especificidade.

Terminado o diagnóstico do Comitê, a APRECE, em parceria com a UNDIME/CE e apoio do UNICEF, resolveram dar prosseguimento ao trabalho e criaram o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Este programa foi criado com o objetivo de ajudar os municípios a elevarem a qualidade do ensino da leitura e escrita nas séries iniciais.

Em 2005, o PAIC definiu algumas recomendações para que os municípios superassem os problemas de gestão, da sala de aula, das escolas e das redes municipais que estava gerando analfabetos dentro da própria escola.

Estas recomendações tornaram-se as premissas de um pacto de cooperação que foi assinado pelos prefeitos de 60 municípios que concordaram em participar do programa (CEARÁ, 2006).

As recomendações contidas no documento tinham a finalidade de comprometer os municípios com as seguintes metas:

- priorizar a alfabetização de crianças, redimensionando recursos financeiros para os programas da área;
- estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente;

- rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho;
- definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito;
- implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente;
- ampliar o acesso à educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola;
- adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

Em 2007, o Governo do Estado, através da SEDUC, dá continuidade ao Programa de Alfabetização na Idade Certa e propõe sua expansão. Os prefeitos dos 184 municípios cearenses assinaram o pacto de cooperação, no qual assumiram o compromisso com a execução das propostas do programa (CEARÁ, 2007a).

A principal ação do PAIC passa a ser a oferta de assessoria técnica aos municípios³⁵ para que esses modifiquem os seus baixos indicadores de aprendizagem nos próximos quatro anos (2007 a 2010), além de auxiliá-los a assumir o compromisso de alfabetizar todos os alunos da rede pública até os sete anos de idade.

Esta assessoria técnica está distribuída em cinco eixos definidos como prioritários para o programa:

- Educação infantil: este eixo consiste na promoção da universalização do atendimento de crianças de 4 e 5 anos nas pré-escolas e atendimento progressivo de crianças de 0 a 3 anos em creches.
- Avaliação externa: este eixo consiste na implantação de sistemas de avaliação externos à escola para identificar a qualidade do processo de alfabetização das crianças matriculadas na rede pública de ensino.
- Literatura infantil e formação leitora: este eixo visa a propiciar o acesso à literatura infantil, promovendo a aquisição, a distribuição e a dinamização do acervo, bem como a capacitação do docente.
- Gestão do sistema municipal de educação: este eixo consiste na implantação de processos de gestão educacional focalizados em resultados.

³⁵ Nesta assessoria técnica estão inclusos, entre outros aspectos, a distribuição de material didático, que é escolhido pelo município entre os que foram aprovados pela SEDUC, e formação dos professores para a utilização deste material.

- **Gestão pedagógica:** este eixo consiste na adoção de mecanismos didáticos e metodológicos que garantam a aprendizagem das crianças, a formação docente continuada em serviço e a participação das famílias.

Um dos diferenciais do programa é a formação em serviço para todos os professores do 2º ano. Essa formação tem a especificidade de ser centrada num material didático específico e na implantação de rotinas pedagógicas. Em encontros mensais, os professores discutem as ações a serem desenvolvidas em sala de aula durante o mês de trabalho.

Em seguida, serão discutidas algumas questões acerca das rotinas pedagógicas.

1.1.3. Rotinas e alfabetização

No senso comum, quando se fala em rotina tem-se, a princípio, a idéia de ações repetitivas, monótonas e cansativas.

No campo dos estudos sobre ensino, rotina não é necessariamente isso. Rotina é um instrumento para a organização do trabalho pedagógico. Serve para concretizar as intenções educativas, racionalizando-as no tempo, no espaço e com os recursos que o professor tem disponíveis. Tem o objetivo de garantir que as necessidades de aprendizagens dos alunos sejam atendidas dentro das limitações de tempo que são uma constante em sala de aula.

De acordo com o dicionário Houaiss, uma das acepções de rotina é “cada uma das etapas de realização de um trabalho ou tarefa em empresa, entidade ou organização, apresentada em sequência lógica e temporal de realização” (2009, p. 2477).

Nesse sentido, a rotina é vista como uma sequência de ações que situa o sujeito no tempo, propiciando-lhe uma referência e uma organização. Ao estabelecer uma rotina de trabalho em sala de aula, pressupõe-se uma reflexão sobre a concepção de criança, de educação e de trabalho.

De acordo com Zabala (1998) não é possível ensinar nada sem se partir de uma idéia de como se ensina ou como se aprende. Quando se escolhe um determinado modo de explicar, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se selecionam determinados exercícios, quando se ordena as atividades de certa maneira, se está demonstrando a crença num determinado modelo de aprendizagem. Da mesma forma quando se estabelece uma rotina em detrimento de outras tantas, se está demonstrando as concepções sobre aprendizagem e

ensino. A sequência didática organizada na rotina serve para alcançar os objetivos previstos, ou seja, promover aprendizagem.

A rotina, de uma forma mais ampla, está historicamente ligada à tradição pedagógica que se instalou a partir do século XVI e XVII, quando estrutura-se uma nova maneira de fazer escola: o mestre deixa de dar aulas individuais, recebendo os alunos um por um em seu espaço de trabalho e passa a praticar o ensino simultâneo, coletivo, dirigindo-se a todos os alunos ao mesmo tempo (GAUTHIER, 1998).

Católicos e protestantes disputam a primazia desta organização racional do ensino, mais sintonizada com o processo produtivo que se organizava na época e que começava a demandar maior agilidade das formas de ensinar. Pode-se considerar que os primeiros germes para o surgimento das formas organizadas e padronizadas do ensino surjam a partir de Comenius e dos jesuítas.

Jan Amos Comenius, cristão protestante, numa tentativa de universalizar a educação criou o manual didático, *A Didática Magna - arte de ensinar tudo a todos*.

Por parte da Companhia de Jesus, o documento *Ratio Studiorum* compreende o regime escolar e curriculum de estudos que haveriam de ser seguidos em todas as escolas dos jesuítas. Este manual é composto por um vasto conjunto de regras e normas, que configuram um verdadeiro código pedagógico.

Essa forma coletiva de dar aula, que se pode chamar de “tradição pedagógica”, foi se cristalizando e chegou até nós, fazendo parte não apenas das nossas recordações escolares, mas das ações cotidianas que presenciamos na maioria das escolas na contemporaneidade. Essas ações cotidianas, rotineiras, mantiveram-se por mais de quatro séculos porque, minimamente, atendem às necessidades básicas de organização do ensino coletivo.

Para Gauthier (1998) e Tardif; Lessard (2008) existem diferentes maneiras de compreender e descrever o trabalho docente, mas que podem se concentrar em dois grandes polos.

Há o polo dos aspectos prescritos do trabalho docente, com tudo que traz de rotineiro, de obrigação formal, de cargas institucionais, de normas, de regulamentos e procedimentos, em síntese, de tudo aquilo que lhe dá caráter previsível e *estável*.

E, por outro lado, há os componentes informais da atividade, aqueles aspectos que estão implícitos, menos visíveis, as inúmeras contingências, imprevistos, as áreas flutuantes do trabalho que revelam sua complexidade, ou seja, tudo o que é *fortuito*. Afinal, cada situação de ensino, cada sala de aula e mesmo cada aluno precisam ser considerados em sua

unicidade, sua singularidade. E sempre haverá elementos sobre os quais o professor tem pouco ou nenhum controle, que fazem com que o trabalho de ensinar seja sempre um pouco diferente do que estava previsto.

Contudo, o processo de ensino apresenta, em muitos aspectos, semelhanças na quase totalidade das escolas, com estruturas semelhantes e modos de funcionamento parecidos. No que concerne às atividades cotidianas, o trabalho em classe é apoiado em tradições: o professor entra em sala, toma a palavra, apresenta as lições do dia, atende às dificuldades dos alunos, verifica se eles compreenderam o conteúdo, passa atividades para fixação do aprendido etc. Há também todo um conjunto de normas estabelecidas pelas autoridades governamentais e escolares, que são válidas para todos os membros dessa profissão, que também perseguem objetivos comuns. O trabalho docente também segue uma temporização padronizada, o espaço e a duração de sua realização são controlados, as avaliações cada vez mais assumem um caráter global, de larga escala. Em suma pode-se dizer que o trabalho docente comporta inúmeros aspectos formais, previsíveis e padronizados.

Vista desse ângulo, a docência aparece como uma atividade instrumental controlada e formalizada. Seus objetivos parecem pouco problemáticos, já que são definidos por uma norma de trabalho, da qual provêm certas práticas relativamente precisas. O ensino parece, assim, regido por uma “racionalidade”, ou seja, pela utilização circunstancial e eficaz de diversos conhecimentos, competências e regras de funcionamento com a ajuda das quais os docentes e demais agentes escolares controlam seu ambiente de trabalho e planejam suas ações profissionais (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 42-43).

Situamos a rotina pedagógica de sala de aula neste espaço de estabilidade, de previsibilidade do trabalho do professor, como um dos elementos que garantem que ele não precisa *reinventar tudo a cada dia*.

Gildens (1987, apud Tardif, 2007) aponta que as rotinas são meios de gerir a complexidade das situações de interação e diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos. Elas são modelos simplificados de ação: elas envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva, dando assim, ao professor, a possibilidade de reduzir as diversas situações a esquemas regulares de ação, o que lhe permite ao mesmo tempo concentrar-se em outras coisas.

Tardif (2007) faz ressalvas a esta posição argumentando:

[...] a rotinização de uma atividade, isto é, sua estabilização e sua regulação, que possibilitam sua divisão e sua reprodução no tempo, repousa num controle da ação por parte do professor, controle esse baseado na aprendizagem e na aquisição temporal de competências práticas. Ora, a força e a estabilidade desse controle não podem depender de decisões voluntárias,

de escolhas, de projetos, mas sim da interiorização de regras implícitas de ação adquiridas com e na experiência da ação (p. 216).

A rotinização do ensino, para o autor supracitado, não é apenas uma maneira de controlar os acontecimentos na sala de aula, é um fenômeno básico da vida social e faz parte da maneira de ser do professor, refletindo suas experiências, suas crenças e o seu estilo.

De maneira geral, pode-se considerar que toda a classe funciona a partir de uma rotina, mas, ao mesmo tempo, opera em dois planos: antes há uma organização estável, que permite ao professor gerenciar os eventos e organizá-los rapidamente. Em seguida, há um rico repertório de ações acumuladas pela experiência, que permite que o professor improvise, sempre que a situação assim determinar.

Alguns autores (Brophy, 1986; Perrenoud, 1983; Shavelson, 1983; Tochon, 1993, apud Tardif, 2007) consideram, inclusive, que o ensino pode ser, muitas vezes, identificado com a “arte de ensinar”. Esta arte se faz presente nas ações que são assimiladas e dominadas, a tecnologia do trabalho docente, o que o professor faz cotidianamente para ensinar. Um professor perito é semelhante a um músico ou um ator que improvisa. Ele cria coisas novas a partir de rotinas e de maneiras de proceder já estabelecidas, mas os improvisadores dominam as bases da sua arte.

Outro aspecto importante a se destacar acerca da rotina é a sua função organizadora também junto ao grupo de alunos. A rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que estão submetidos a ela. Desse modo, a rotina, além de possibilitar às crianças a compreensão da noção de tempo, leva a certa constância e às regularidades de suas ações, permitindo perceber a escola e a sala de aula como espaços em que as atividades podem ser planejadas e previsíveis. Esses rituais são geralmente decididos pelos adultos, mas também as crianças os estabelecem e acostumam-se a conviver com eles como uma prévia do mundo adulto e, em especial, o mundo do trabalho.

Em alfabetização, estabelecer uma rotina é buscar garantir a permanência de atividades planejadas, integradas e organizadas num tempo previsto, cuja vivência constante garanta o desenvolvimento e a potencialização das competências perseguidas, a alfabetização e o letramento. Uma rotina eficiente em alfabetização deve atender ao paradoxo da exigência simultânea de variedade e sistematicidade (MINAS GERAIS, 2004).

A rotina de alfabetização será variada, por exemplo, quando permitir que os alunos experienciem trabalhos com grupos diferentes, quando possibilitar que realizem a leitura em portadores de textos variados ou quando contribuir para que os alunos produzam textos para destinatários diversos.

Ela será sistemática quando possibilitar que os alunos exercitem suas capacidades de leitura e de escrita ou apreendam a lógica das diferentes formas de produzir textos e assegurar que as experiências de trabalho não permaneçam isoladas, aleatórias, desvinculadas do processo e dos resultados pretendidos. Esse parece ser um dos paradoxos que o professor precisa resolver ao organizar, planejar, coordenar e desenvolver, no dia-a-dia de trabalhos com seus alunos: possibilitar-lhes oportunidades variadas de aprendizagem, ao mesmo tempo que lhes garanta vivenciá-las com certa frequência, de forma a ampliar e consolidar suas capacidades como aprendizes da leitura e da escrita.

A seguir, discutiremos a bases teóricas sobre as quais assentamos nossos estudos sobre alfabetização: a psicogênese da linguagem escrita e o letramento.

1.1.4. A psicogênese da linguagem escrita

A psicogênese da linguagem escrita começou a ser discutida no Brasil na década de 1980, a partir das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicadas na obra de mesmo nome (FERREIRO e TEBEROSKY, 1996).

Trata-se de uma mudança de paradigma, uma ruptura no que se pensava até então sobre a aquisição da linguagem escrita. Nesse estudo, as autoras discorrem sobre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita e, contrariando o que se pensava até então, colocam o sujeito como participante ativo no processo de aprender, como alguém que tem idéias originais sobre o funcionamento da língua escrita e levanta hipóteses sobre ela, uma vez que é usuário da língua materna.

Na pesquisa que dá origem às discussões, crianças ainda não alfabetizadas foram confrontadas com imagens e supostas combinações de símbolos gráficos, nem sempre lógicas, para que elas identificassem se aquilo seria ou não passível de ser lido. A experiência comprovou que não dominar a mecânica da leitura não é obstáculo para caracterizar um texto que possa ser lido. Os parâmetros adotados variaram da quantidade de caracteres até sua variedade e a grande maioria das crianças revelou que palavras que possuíam acima de três caracteres já eram próprias para serem lidas. As crianças consideraram que a variedade ou não das letras, bem como a inserção de números, tornava uma palavra “apropriada ou não para a leitura”. A visualização dos desenhos que acompanhavam a escrita foi classificada das mais

diversas formas, desde sua utilização na aprovação da palavra até sua própria incorporação como elemento de leitura.

As pesquisadoras mostraram que existe uma lógica nas hipóteses levantadas pelas crianças e que essa lógica é compartilhada e tem uma sequência estável, denominada nível de escrita, quais sejam: nível pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1996).

De acordo com as pesquisadoras, essa análise sugere que o conhecimento prévio do aluno acerca da linguagem escrita ultrapassa os limites da sala de aula. Conforme já foi mencionado, não se trata de um método de alfabetização, mas de um estudo sobre como as crianças pensam a leitura e a escrita.

Cabe ao alfabetizador conhecer esses níveis descritos e pensar em intervenções adequadas para que as crianças os superem e avancem em direção à escrita alfabética.

1.1.5. Alfabetização e letramento

O conceito de alfabetização sofreu inúmeras modificações, acompanhando as mudanças históricas e sociais. Relacionava-se, originalmente, ao ensino e à aprendizagem da tecnologia da escrita, ou seja, com a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas, manifesto pela habilidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons (leitura) e pela habilidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos (escrita).

No Brasil, a partir dos estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, nos anos de 1980, acerca da psicogênese da linguagem escrita, já discutidos anteriormente, este significado começa a ser ampliado. Segundo os estudos citados, a aprendizagem do sistema de escrita não se reduz ao domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, decodificação e codificação, mas é caracterizado por um processo no qual o sujeito aprendiz constrói hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita, compreendida agora, não apenas como um código, mas como um sistema de representação.

O termo alfabetização amplia-se, passando a designar não apenas o processo de ensino e de aprendizagem das habilidades de codificação e decodificação, mas também os conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita.

Essa habilidade de utilização da leitura e escrita nas práticas sociais ficou conhecida como letramento.

A existência desses dois termos, alfabetização e letramento, possibilitou a distinção entre eles e alguns pesquisadores (CONDEMARIN, 2005; SANCHÉZ, 2004; SOARES, 2003) passaram a utilizar o termo alfabetização em seu sentido mais específico, para designar o aprendizado da tecnologia da leitura e da escrita.

Longe de ser consenso entre os pesquisadores da área, a utilização dos dois termos tem causado polêmica.

Tendo em vista a interdependência entre alfabetização e letramento, alguns autores contestam a utilização de ambos os conceitos, defendendo que representam um único e indissociável processo de aprendizagem. Para Emília Ferreiro (2003) o processo de alfabetização incorpora a experiência do letramento e este não passa de uma redundância em função de como o ensino da língua escrita já é concebido. Segundo a autora:

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (FERREIRO, 2003, p. 30).

Vale salientar que, como defensora de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para a alfabetização, a discordância de Emília Ferreiro à distinção entre os dois termos, alfabetização e letramento, restringe-se ao perigo da dissociação entre o aprender a escrever e o usar a escrita. No entanto, tal cizânia não a coloca em campo oposto aos estudiosos do letramento. Ambos apelam para o resgate das efetivas práticas sociais de língua escrita, o que faz da oposição entre eles um mero embate conceitual.

Magda Soares, pesquisadora mineira que há vários anos estuda os aspectos linguísticos relacionados à alfabetização, é adepta da utilização dos dois termos.

Para a referida autora, a diferença entre os dois conceitos, alfabetização e letramento, é que o indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, ou seja, domina a técnica da leitura e da escrita. Já o indivíduo que vive em estado de letramento é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2003a).

Mas que demandas sociais seriam essas? Para a sociedade na qual vivemos poderíamos citar: ler com autonomia livros, jornais e revistas, redigir um ofício, um requerimento, preencher um formulário, escrever uma carta ou e-mail, encontrar informações

num catálogo telefônico, numa conta de luz, ler um contrato, um manual de instruções, uma bula de remédios etc.

Ler e escrever, portanto, são habilidades que têm inúmeras graduações de proficiência. Uma pessoa pode dominar a leitura para interpretar uma carta com palavras familiares ou ter condições de ler com compreensão um livro de Saramago³⁶.

Da mesma forma, pode dominar a escrita ao nível da produção de um bilhete simples ou ser capaz de produzir uma tese ou mesmo um soneto. Os níveis de letramento adequados são difíceis de estabelecer, pois dependem do grupo social do qual o indivíduo faz parte.

Vale alertar que a palavra letramento não surge para substituir o termo alfabetização, bem como as atividades que envolvem práticas sociais de leitura e escrita não substituem as atividades especificamente planejadas para o aprendizado do sistema de escrita, que é uma convenção e, portanto, precisa ser ensinado aos membros inexperientes da cultura. Convém ressaltar que o baixo nível de letramento só começa a tornar-se visível quando se resolve minimamente a questão do analfabetismo.

Ainda segundo Soares, os dois extremos, priorizar a aprendizagem do sistema ou privilegiar apenas as práticas sociais de aproximação do aluno com os textos, podem ser nefastos à aprendizagem da língua escrita. Ela defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos e chama a atenção para o valor da distinção terminológica:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (2003a, p. 90).

Segundo ela, alfabetizar e letrar são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis. A alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento. Ambos os processos podem e devem acontecer simultaneamente, mas em grande medida, o letramento depende da alfabetização, do domínio do sistema de escrita, para que alcance níveis mais complexos.

O desejável é alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

A longa citação de Soares ajuda a reforçar o exposto:

³⁶ Referência ao escritor português José Saramago.

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demandando uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (2003a, p. 16).

Acima de qualquer discussão conceitual, faz-se necessário considerar que, para que haja condições favoráveis ao letramento, é preciso que busquemos resolver algumas questões fundamentais. A primeira delas é garantir escolarização eficiente para toda a população, uma escola que ensine a ler e escrever a todos os seus alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A segunda, estes alunos precisam dispor de material de leitura adequado para desenvolver a habilidade da leitura e de uma escola que os incentive a isso. A terceira é que tenhamos professores preparados para tão importante empreendimento.

A partir dessa análise, estamos convictos de que a escola da atualidade é, sobretudo para as classes sociais menos favorecidas, o espaço privilegiado para a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. Cabe a ela, ou melhor, aos gestores que respondem por ela, responsabilizarem-se pela aprendizagem dos alunos e ao professor cabe exercer o papel de mediador entre as crianças e a linguagem escrita.

Por acreditar nesse papel da escola como principal agente do processo ensino-aprendizagem e por considerar a mediação aspecto essencial na aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, buscou-se em Vygotsky suporte teórico para discutir essa forma específica de interação social.

1.2. Escrita e mediação: a teoria de Vygotsky

Um dos temas centrais da obra de Vygotsky em psicologia é a diferença entre o psiquismo animal e o humano, ou seja, a gênese das funções psicológicas superiores, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação e atenção.

Vygotsky afirma que essas características, tipicamente humanas, não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem estão apenas relacionados a questões meramente biológicas ou maturacionais, mas se desenvolvem como processos de internalização de formas culturais de comportamento. Essas características se formaram tanto ao longo da história humana, na filogênese, como se desenvolvem durante a vida de cada indivíduo, na ontogênese.

Outro conceito fundamental em Vygotsky diz respeito à mediação presente em toda a atividade humana. São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e destes com o mundo e a linguagem é um mediador por excelência. Entende-se, portanto, que a relação do homem com o mundo nunca é uma relação direta, mas mediada por ferramentas auxiliares, constituindo-se em uma atividade exclusivamente humana.

Assim, segundo Vygotsky (1998), o ser humano se faz humano, a partir do relacionamento com os outros membros da cultura. Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos que asseguram sua sobrevivência e estabelecem a mediação dele com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à cultura atribuindo significado às suas condutas. Através dessas constantes intervenções, os processos psicológicos mais complexos começam a se formar, emergindo da vida social. Desse modo, uma atividade que inicialmente precisou ser mediada passa a constituir-se num processo voluntário e autônomo.

Segundo o autor,

[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem em cena duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual: primeiro entre pessoas, (como uma categoria interpsicológica) e, depois, no interior da criança (como categoria intrapsicológica) (VYGOTSKY, 1998, p. 94).

Como já foi mencionado, Vygotsky não ignora as questões biológicas da espécie humana, que lhe impõe possibilidades e limites, no entanto, atribui enorme importância à dimensão social que fornece instrumentos e símbolos que mediam a relação do indivíduo com

o mundo. O aprendizado é considerado um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento do ser humano, sendo o seu precursor.

Vygotsky chama a atenção para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em todas as fases da vida do indivíduo, mas ressalta as peculiaridades dessa relação no período escolar. Faz esta distinção porque acredita que, embora o aprendizado da criança se inicie muito antes dela frequentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento.

A abordagem vygotskyana também deixa claro que não é qualquer tipo de educação formal, qualquer prática pedagógica, que proporcionará ao indivíduo a possibilidade de desenvolver suas funções psíquicas mais elaboradas. Para ele, o ensino só será efetivo se puder se adiantar ao desenvolvimento.

Contrapondo-se aos estudos vigentes à época, que colocavam a aprendizagem subordinada a um determinado estágio ou nível de desenvolvimento, Vygotsky cria o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Ele chama a atenção para o fato de que, para compreender adequadamente o desenvolvimento, devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança (NDR), ou seja, a capacidade de realizar tarefas de forma independente, mas também seu nível de desenvolvimento potencial (NDP), a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de colegas mais capazes.

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela intervenção de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda do outro, realizar qualquer tarefa. A capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento.

A partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky define a ZDP como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 22).

A partir do momento em que a criança construiu o seu conhecimento, mediado pelo grupo ou educador, o que anteriormente caracterizou-se por ZDP passa a integrar o NDR, demonstrando que houve aprendizado e que a criança está pronta para avançar uma etapa. E, assim, sucessivamente em todas as fases de seu desenvolvimento, em todas as áreas do conhecimento.

É na zona de desenvolvimento proximal que a intervenção de outros indivíduos é a mais transformadora. É aí que reside o grande desafio daquele que ensina.

Se, para Vygotsky, o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, ou para níveis acima de suas possibilidades de compreensão momentâneas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, mas possíveis para o momento, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas.

Os processos de ensino e de aprendizado na escola devem ser construídos, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido estará balizado pelas possibilidades das crianças.

Para Vygotsky a escola tem o papel de fazer a criança avançar em sua compreensão de mundo a partir de seu desenvolvimento já consolidado e tendo como meta etapas posteriores, ainda não alcançadas. Por sua vez, o professor tem o papel de intervir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente (REGO, 2000).

A interação entre alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Ao propor uma atividade em grupo, o professor deve ter como objetivos, além dos específicos, a expectativa de que a ajuda mútua, as discussões, os levantamentos de hipóteses, sejam momentos de grande aprendizado.

Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderá ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar. Essa intervenção é feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho (OLIVEIRA, 1993).

Para Vygotsky, mesmo a imitação é uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Ele não toma a atividade imitativa como um processo mecânico, mas sim como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento. Ao imitar, por exemplo, a escrita

de um adulto, a criança está promovendo o amadurecimento de processos de desenvolvimento que a levarão ao aprendizado da escrita.

Luria, colaborador de Vygotsky, com base nos estudos realizados a respeito do processo de simbolização da escrita, esclarece que, “em contraste com um certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 1988, p. 145). Desse modo, para que a criança aprenda a ler e escrever, não é suficiente nascer em um contexto social onde circulem práticas de letramento. A alfabetização é uma aprendizagem complexa cuja apropriação envolve um conjunto de processos que precisam ser, necessariamente, mediados pelo outro e pela linguagem.

Em relação à linguagem escrita, função culturalmente adquirida, Luria pesquisou as fases de desenvolvimento desta na criança enquanto representação, e não somente código, considerando que este processo inicia-se:

[...] ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (1988, p. 143).

Estas fases evoluem desde a representação por imitação dos gestos, passando pela fase topográfica e pictográfica, até a escrita simbólica.

Para Vygotsky, a escrita é um sistema de símbolos e signos que se diferencia dos outros; este é um sistema particular, que inicialmente é um simbolismo de segunda ordem, por que é mediado pela fala, que é um simbolismo de primeira ordem, para posteriormente tornar-se, também, um simbolismo de primeira ordem. De acordo com Vygotsky:

A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (1999, p. 140).

Compreender que a linguagem escrita não representa diretamente o significado das palavras, mas é um signo de segunda ordem pois ela representa os sons das palavras, que por sua vez remetem aos significados, é dos maiores desafios da aprendizagem da linguagem escrita.

Por vivermos numa sociedade letrada, a criança tem contato com a escrita desde muito cedo, mas por ser um sistema que exige grande abstração, a descoberta do funcionamento do sistema de escrita nem sempre é fácil. No contexto da sala de aula, o outro, que faz a

mediação entre a criança e a linguagem escrita, está representado pela professora e pelos colegas. Contudo, cabe à professora o importante papel, delegado pela instituição escolar, de realizar intervenções mediadoras planejadas que possibilitem aos sujeitos apropriarem-se do saber social, historicamente elaborado, sistematizado e acumulado.

Realizar a mediação entre a criança e a linguagem escrita tem se constituído numa das maiores dificuldades da escola. Temos conseguido garantir que a imensa maioria de nossas crianças esteja frequentando o ambiente escolar, espaço privilegiado para a aprendizagem desse conceito científico. Não estamos garantindo, no entanto, que as crianças dominem minimamente tais habilidades e que façam uso delas em situações cotidianas que envolvam leitura e escrita.

Como já se afirmou anteriormente, o analfabetismo escolar e a baixa proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do Ensino Fundamental são problemas complexos, multifacetados e que envolve questões de ordem econômica, política e social e que são de ordem intra e extraescolares.

Acredita-se, no entanto, que dentre os muitos fatores intervenientes como: estrutura física, gestão escolar, material didático adequado, remuneração dos profissionais da educação, a formação inicial e continuada, eficiente, do professor são fundamentais para modificação desse quadro educacional lamentável.

1.3. Caminhos da formação de professores

A questão da formação de professores surge no século XIX, após a Revolução Francesa, período em que as escolas normais surgem na França em resposta ao problema da educação popular. Como as escolas passam a ser o *locus* adequado para a formação das novas gerações, a sua disseminação traz a necessidade de assegurar o preparo mais específico dos que vão se ocupar com o ensino nos sistemas escolares. Desde essa época, as instituições encarregadas da formação dos professores para as escolas primárias tenderam a receber o nome de Escolas Normais³⁷ (SAVIANI, 2008).

³⁷ O nome “Escolas Normais” surge da necessidade de se estabelecer “normas” para regulamentar a profissão docente e, ao mesmo tempo, a exercer um controle sobre os conhecimentos teóricos e práticos dos professores. O objetivo era formar professores leigos para a escola pública e universal (VILLELA, 2008).

O Brasil segue essa tendência e a questão do preparo de professores começa a ganhar espaço após a independência, quando a instrução popular, a cargo das províncias, começa a se organizar.

Segundo Saviani (2009), este seria o marco zero da política de formação de professores no Brasil, a criação da Lei da Instrução Primária, em 1824, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo ou lancasteriano. Essa determinação colocava a exigência de preparo didático, mas sem fazer referência propriamente à questão pedagógica.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834 que, como já foi mencionado, colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, o modelo utilizado nos países europeus, a criação de Escolas Normais que visavam a preparação de professores para as escolas primárias.

A Província do Rio de Janeiro foi a pioneira, instituindo em Niterói, em 1835, a primeira Escola Normal do país. Seguiram-se a da Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1884; Maranhão, 1890; que, como regra geral, foram fechadas e reabertas várias vezes.

Contrariamente à expectativa inicial que era a de uma formação didática e pedagógica, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias que deveriam ser ensinadas aos alunos, conforme pode ser percebido pela lei que regulamentava sua criação:

A escola será regida por um diretor que ensinará: a ler e escrever pelo método lancasteriano cujos princípios teóricos e práticos explicará. As quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções. Noções de geometria teórica e prática. Gramática de língua nacional. Elementos de geografia. Princípios da moral cristã e da religião de estado (Lei de criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro nº 10 de 4 de abril de 1835, apud ARAÚJO, 2008, p. 32-33).

Não havia intenção de oferecer ao futuro professor da escola primária uma formação mais aprofundada. Essa era precária e a formação moral e religiosa eram prioritárias, denotando que a preocupação maior era o disciplinamento e não a instrução.

A Escola Normal de Niterói, na sua fase inicial, não incluía mulheres e negros. Para esse segundo grupo havia um impedimento formal de frequentar tanto a escola primária como a normal. As mulheres não eram formalmente proibidas de frequentar a escola primária, mas a

sua exclusão se dava com a redução do currículo, específico para esse grupo, que se restringia a ler, escrever, às quatro operações e às demais prendas próprias da educação doméstica (VILLELA, 2008).

No Ceará, a discussão sobre a formação dos professores surge no início do século XIX, quando o então presidente da província, o padre José Martiniano Pereira de Alencar criou, em 1837, uma Escola Normal que não chegou a se efetivar por falta de recursos. Como nas outras províncias, a instituição da Escola Normal do Ceará é “uma história perpassada por intrigas e disputas políticas, dificuldades econômicas e discussões sobre as precárias condições da instrução pública do período” (SILVA, 2008, p. 59). Esta só vem a efetivar-se no final do século XIX.

Em 1878, a lei nº 1790 autoriza a reforma da instrução pública na província e cria a Escola Normal do Ceará. Esta escola ofereceria um curso com três anos de duração e ministrava as disciplinas de Português (análise de clássicos e crítica literária); Geografia, elementos da História Universal, História do Brasil, e corografia do Ceará; Filosofia, Moral e Religião; Matemáticas elementares, Metrologia e Desenho linear. As aulas de Pedagogia, teórica e prática, se restringiam a uma única disciplina e funcionavam em um prédio anexo à Escola Normal.

Como se percebe pela grade curricular, o pensamento pedagógico da Escola Normal do Ceará estava centrado no conhecimento universal e intelectualista e de seus mestres não se exigia formação específica para a docência (SILVA, 2008).

Apesar de oficialmente criada em 1878, a Escola Normal inicia seu funcionamento apenas em 1884³⁸. O curso destinava-se a pessoas de ambos os sexos, que tivessem sido aprovadas em exame para verificação dos conhecimentos a nível primário. Constava da lei de criação da referida escola que aqueles que nela se diplomassem adquiririam ingresso no magistério por nomeação, sem a condição de submeterem-se a concurso público.

Como as demais escolas normais criadas nas províncias, a Escola Normal do Ceará passou por várias reformas em seu regulamento e currículo. As mais relevantes são o projeto de João Hipólito de Azevedo e Sá, em 1918, e a reforma de 1922, conduzida por Lourenço Filho, e já discutida anteriormente.

Pela proposta de João Hipólito, a Escola Normal passa a ser o palco das novas idéias pedagógicas. A escola recebia nova organização curricular acompanhando o debate pela modernização do ensino, sob a influência do crescente processo de industrialização.

³⁸ O primeiro prédio da Escola Normal fica localizado ao lado do Teatro José de Alencar, na Praça José de Alencar, onde funciona hoje o IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Segundo Silva:

No Ceará, na década de 1920, as novas idéias pedagógicas se manifestam e se consubstanciam no fio condutor dos estudos encetados pelo curso de formação de professores conduzido pela escola Normal do estado. Trazido por aqueles que sentiam a necessidade de reforma do ensino, e que acreditavam que essa deveria se dar à luz do novo pensamento pedagógico implementado através do curso normal, tal pensamento, aliado à ação especialmente dos professores da Escola e de seu diretor João Hippolyto de Azevedo e Sá, apoiados pela presidência estadual³⁹, teve o poder de incrementar a formação de professores e desencadear a expansão e aperfeiçoamento do ensino elementar através da ação reformadora de Lourenço Filho (2008, p. 63).

Com a reforma de 1922, a Escola Normal do Ceará ganha um novo prédio e passa a funcionar na Praça Filgueira de Melo, em Fortaleza, onde hoje funciona o Colégio Estadual Justiniano de Serpa.

A reforma conduzida por Lourenço Filho na Escola Normal tinha como foco a formação de professores e baseava-se no ideário da Escola Nova. O próprio Lourenço Filho ministrava aulas nos cursos regulares e de férias na Escola Normal.

Esse movimento reformista e influenciado pela Escola Nova prossegue no estado do Ceará e, em 1930, Moreira de Sousa, diretor de instrução pública à época, comanda um novo movimento de reforma da educação cearense ligado à formação de professores. Trata-se da ruralização da Escola Normal que, apesar de não ter alcançado a proporção pensada por seu idealizador, oportunizou a criação da Escola Normal de Juazeiro do Norte, pela iniciativa privada, e a de Limoeiro do Norte pela igreja católica (ALVES, 2008).

Apesar do tímido crescimento das instituições de formação de professores, nos anos de 1950 já existiam no Estado do Ceará trinta e três Escolas Normais particulares, além da Escola Normal do Ceará, que já se chamava Instituto de Educação Justiniano de Serpa.

No âmbito nacional, os Institutos de Educação começaram a ser criados na década de 1930 e foram pensados para incorporar as exigências da Pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Esse modelo didático e pedagógico de formação docente buscava corrigir as insuficiências das Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (TANURI, 2000, p. 72, apud SAVIANI, 2009, p. 6), mas ainda constituía-se uma formação de nível secundário.

Os cursos superiores de licenciatura e Pedagogia surgem em 1939. Estes cursos formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos

³⁹ Justiniano de Serpa era o presidente da província à época.

das escolas secundárias e os de Pedagogia formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais.

Porém, tanto os cursos normais de nível secundário como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no currículo composto por um conjunto de disciplinas, dispensando a exigência de laboratórios de aulas práticas. Disso resultou que os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos próprios das disciplinas, relegando o aspecto didático a uma questão de menor importância. O curso de Pedagogia, por sua vez, ao invés de centrar suas ações no aspecto didático, “tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente” (SAVIANI, 2009, p. 8).

O início dos anos de 1960 é marcado por fortes ações no campo político educacional. É sancionada a lei 4.024 de 1961 que pretendia regular a ação da União, dos Estados, dos Municípios e da atividade particular no campo da educação. A lei instituía, no seu artigo 70, a necessidade de modificação na formação dos professores e a criação de um currículo mínimo como um núcleo de matérias e um currículo complementar instituído pelo estabelecimento de ensino, conforme as necessidades regionais.

A lei n. 5.692/71 modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais e, em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o Exercício do Magistério de 1º grau. O currículo desse novo curso compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral e uma parte diversificada, visando à formação própria para o magistério.

O que se obteve, de fato, foi uma formação de professores para o primeiro grau frágil e pouco específica, que contribuiu para agravar o quadro de precariedade da formação de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, em seu Art. 62, estabeleceu que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996, p. 22). No entanto a formação em nível médio continua a ser admitida para os professores de educação infantil e de 1ª a 4ª série⁴⁰.

⁴⁰ Em 06/07/2010, a Comissão de [Educação](#) do Senado aprovou o projeto de lei que obriga a formação universitária para professores da [educação](#) básica. A proposta aprovada pela comissão estabelece um prazo de seis anos para que os docentes sem nível superior possam continuar a exercer seus trabalhos nas [escolas](#) da rede

Pelo exposto, percebe-se que a formação inicial de professores para a educação básica, desde o princípio, mostrou-se oscilante: de uma valorização quase exclusiva do conhecimento, isto é, dos saberes específicos que o professor tinha sobre a sua disciplina, característica até a década de 1960, para a valorização dos aspectos didáticos e metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, colocando o domínio dos conteúdos para um segundo plano, típicos da década de 1970, chegando aos anos de 1980, com o discurso educacional dominado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. Nesse período, a idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes (NUNES, 2001).

O caminho percorrido pela formação inicial mostrou-se relevante nesta pesquisa para o entendimento das dificuldades vivenciadas e, sobretudo, para apontar os desafios que ainda precisam ser enfrentados no âmbito da formação de professores. No entanto, para os marcos dessa pesquisa, é primordial que busquemos entender também como tem evoluído a formação continuada dos professores. Estiveram no foco do nosso interesse os programas de formação de professores da educação básica, implementados pelos órgãos públicos, sobretudo, os programas de formação dos professores alfabetizadores.

A partir de meados da década de 1990, a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada se deu de forma exponencial. Diversas são as razões para o aumento dos cursos de formação continuada para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre elas destaca-se: o baixo rendimento dos alunos verificado pelas avaliações de larga escala e a crença em que a formação dos professores pode ser um fator decisivo para a melhoria desses resultados e para a qualidade do ensino. Sob o teto da necessidade de aprofundamento e atualização dos docentes frente às crescentes demandas sociais e tecnológicas, esconde-se também a necessidade da formação continuada como um meio de tentar suprir as fragilidades da formação inicial dos professores.

A própria legislação educacional, modificada nesse período, deu fôlego à ampliação das ações de formação continuada de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei n. 9.394/96) foi uma grande impulsionadora desta formação. Oriunda de um longo período de debates sobre a questão da importância da formação continuada, ela trata dessa questão. Em seu artigo 67, estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação; traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma

pública. O projeto altera a Lei de Diretrizes e Bases da [Educação](#) (LDB), que não previa a necessidade de curso superior para esse caso.

obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. (BRASIL, 1996).

Outra conquista que não pode deixar de ser mencionada é a criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, com a função de organizar e controlar os investimentos no ensino fundamental.

A lei que instituiu o FUNDEF deu amparo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a formação continuada e para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas (GATTI, 2008).

Como exemplos de formação continuada, pode-se citar alguns projetos promovidos pelo MEC com o objetivo de promover aceleração de estudos, melhorar processos de alfabetização de crianças, melhorar o ensino de língua portuguesa, matemática ou outras disciplinas e melhorar a gestão das redes e escolas⁴¹.

Um exemplo de formação para a habilitação de professores não titulados foi o de Formação de Professores em Exercício (Proformação), desenvolvido pelo MEC com o objetivo de oferecer diploma de ensino médio a professores leigos. Atendeu, até 2006, em torno de cinquenta mil docentes nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

O Estado do Ceará, além de implementar muitos dos programas organizados pelo MEC, tem sua própria trajetória e desenvolveu, também a partir de meados da década de 1990, programas e ações de formação continuada. Tais programas surgem em função das necessidades imediatas exigidas pelo momento político ou pelo próprio contexto educacional e foram destinados a atender políticas muito específicas como, por exemplo, a inovação curricular, a implantação de ciclos e classes de aceleração (NUNES, 2002).

Um exemplo é o Programa de Formação Continuada de Professores da Rede Pública, que foi implantado em 1999 e que objetivava a capacitação de professores das séries/ciclos iniciais do ensino fundamental, envolvendo conteúdos e metodologias das áreas de Linguagem, Matemática, Ciências e Estudos Históricos e Geográficos. Tratava-se de uma iniciativa realizada pela organização não governamental Fundação Demócrito Rocha (FDR)

⁴¹ São exemplos: Um Salto para o Futuro; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, implementado em parceria com várias universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em diversos estados e municípios; o Programa Praler, de apoio à leitura e à escrita, para professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar, do Fundescola; do Instituto Ayrton Senna: Projetos Acelera Brasil, Se liga e Gestar; Projeto Informática da Microsoft/PUC-SP; o Programa Intel – Educação para o futuro; o Formando Gestores, da Fundação Lemann; o projeto Poronga, da Fundação Roberto Marinho; Pró-Letramento, entre tantos outros (GATTI, 2008).

em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEDUC) e a Secretaria do Trabalho e Ação Social (SAS), contando com a colaboração das 184 Secretarias de Educação Municipal/SEM. Este programa envolveu 10.903 escolas da rede pública, somando uma clientela de 32.702 participantes⁴².

Outros programas foram implementados no Estado do Ceará para atender à política nacional que determinava urgência em formar em nível superior a todos os professores, como o Programa de Licenciaturas Breves. Tratava-se de uma experiência transitória para professores com nível médio que estão em exercício no ensino fundamental, visando integrar formação acadêmica com formação em serviço, de acordo com as exigências da nova LDB.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Pró-Letramento, que foram criados pelo MEC, tiveram grande alcance no Ceará e merecem destaque pela abrangência conseguida no estado e pela proximidade com os interesses desta pesquisa.

O PROFA surge, em 2002, como um dos caminhos vislumbrados pela política vigente para a melhoria da educação. A proposta metodológica contida no PROFA tem por base o construtivismo. As discussões sobre alfabetização são ancoradas nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sendo que ambas centraram suas pesquisas na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita na criança, inaugurando um novo paradigma, dando um novo sentido à alfabetização, conforme já foi discutido anteriormente.

No Ceará, num primeiro momento, foram formados 232 professores formadores que foram responsáveis pela continuidade da formação em seus municípios. A estimativa é que em torno de 5000 professores tenham participado dessa formação em todo o estado⁴³. O curso foi pensado para ser desenvolvido em 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% para o trabalho pessoal.

O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Sua motivação veio do grande percentual de alunos em nível crítico e muito crítico verificados pelo SAEB e Prova Brasil, evidenciando que os problemas da alfabetização inicial ainda persistem. É realizado pelo MEC, desde 2005, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

⁴² Segundo relatório do Banco Mundial: Ceará – Experiências na formação de professores, Brasília/DF, novembro de 1999.

⁴³ Portal de serviços e informações do estado do Ceará. Disponível em: www.ceara.gov.br/noticias/noticias. Acesso em: 20/07/2010.

Segundo dados do MEC, no Estado do Ceará, mais de 17000 professores foram atendidos pelo programa em 140 municípios⁴⁴.

Juntaram-se às formações mencionadas outras tantas desenvolvidas por órgãos federais e estaduais e pelas redes municipais de ensino, cuja análise exaustiva não cabe nos limites desta dissertação.

Cientes que esse breve relato histórico não esgota as ações de formação continuada de professores desenvolvidas nos últimos vinte anos, o tomaremos como pano de fundo para a discussão das mudanças conceituais que vêm ocorrendo na formação de professores nesse mesmo período, de forma mais específica a formação continuada dos professores.

Os programas de formação continuada que proliferaram na década de 1990, tinham como pressuposto que, através de conhecimentos provenientes da universidade, os docentes se equipariam de ferramentas teóricas e metodológicas que lhes permitiriam refletir e modificar suas práticas. Via de regra, as formações privilegiaram os conhecimentos universitários promovendo uma cisão entre esses e os saberes dos professores, estabelecendo uma fratura entre a teoria e a prática (LELIS, 2001).

Herdeiros de uma pedagogia centrada na transmissão do saber elaborado, representaram um modelo “clássico” de formação, fundado na *hegemonia teórica* enquanto *a explicação do real*, sendo a teoria confundida com *a verdade* (Brandão, 1992), com o agravante de se fazer discurso sobre a teoria (p. 53).

Na contramão desta tendência, ainda nos anos 90, as pesquisas sobre formação e profissão docente apontaram para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, tomando-o como mobilizador de saberes profissionais (Gautier, 1998; Nóvoa, 1995; Perrenoud, 1993; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991). Esses autores, apesar de guardarem diferenças entre suas concepções de formação, consideram que, em sua trajetória, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) vêm afirmar que a relação dos docentes com o saber não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, sendo a prática a expressão de múltiplos saberes, incorporados em âmbitos, tempos, espaços de socialização diversos.

Para estes pesquisadores canadenses, os saberes dos professores não estão assentados apenas no saber elaborado, nos conhecimentos acadêmicos e numa formação prévia, mas na força da experiência escolar passada enquanto aluno e no desenvolvimento da prática pedagógica vivenciada. Em grande medida, dão ao saber acadêmico e formalizado o caráter

⁴⁴ Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 20/07/2010.

de provisoriedade, valorizando a produção de conhecimento a partir de outros espaços, sobretudo a instituição escolar, *locus* privilegiado para a formação do magistério.

De acordo com Lelis (2001), “De certa forma, esta produção efetuou a ‘curvatura da vara’, ao conferir à prática uma instância de produção do saber profissional, de outra latitude se comparado ao papel do conhecimento que provém da universidade” (p. 54).

Tardif (2007) e Gauthier (1998), a partir dos resultados de suas pesquisas, consideram que os professores mobilizam uma pluralidade de saberes durante a realização da atividade educativa, relacionam uma classificação de saberes que são mobilizados pelos professores e que abrangem uma visão de pessoa e profissional; apontam a necessidade dos professores constituírem uma identidade profissional a partir da utilização dos vários saberes elaborados antes, durante e após a formação inicial.

A especificidade de suas pesquisas está na defesa, pelo primeiro, da valorização dos saberes experienciais, aqueles relatados durante os processos interativos, socializados com os pares, que representariam a forma de divulgação da especificidade do ofício de ensinar, enquanto o segundo defende que seriam os saberes da ação pedagógica, ou seja, aqueles oriundos e divulgados por pesquisas sobre as práticas docentes que representariam o caminho de consolidação da caracterização do ensino como um ofício de professores possuidores de um repertório de saberes.

Gauthier (1998) afirma que os saberes dos professores não podem ser identificados num vazio, mas no contexto real e complexo onde ocorre este ensino. É por isto que este autor defende uma visão de ensino que se dimensiona a partir da mobilização de vários saberes pelo professor, formando um reservatório que o abastece nas exigências que o ato de ensinar lhe desafia. Já o repertório de saberes diz respeito aos conhecimentos da ação pedagógica, os quais remetem diretamente aos resultados das pesquisas sobre o gerenciamento da classe e o gerenciamento do conteúdo. O repertório representa um subconjunto do reservatório geral de conhecimentos do professor e tem origem nas pesquisas realizadas em sala de aula.

Para o autor esse repertório deveria ser garantido pela formação inicial:

O saber experiencial ocupa, portanto, um lugar muito importante no ensino, como, aliás, em qualquer outra prática profissional. Entretanto esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os conhecimentos presentes e inventar soluções novas. Por conseguinte, em sua prática, o docente não pode adquirir tudo por experiência. Ele deve possuir também um corpus de conhecimentos que o ajudarão a “ler” a realidade e a enfrentá-la. [...] Advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão

principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário (GAUTHIER, 1998, p. 24).

Gauthier propõe que haja um saber teórico sobre o ensino e que “uma parte” desse saber seja tirada da prática dos professores em sala de aula e “comprovada pela pesquisa”. É importante precisar que esse repertório de conhecimentos próprios do ensino não engloba todo o saber dos professores, mas somente aquela porção formalizável, nem poderá compô-lo qualquer prática inconsciente, que não possa ser justificada.

Para Tardif (2007), afirmar que os professores possuem saberes implica em vê-los não apenas no âmbito da prática profissional, mas também enquanto pessoas situadas historicamente no mundo, que carregam uma bagagem sociocultural para além de sua formação acadêmico/profissional. O autor define “saber” num sentido amplo, em que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Estes saberes provêm de fontes diversas: formação inicial e continuada dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares.

A perspectiva da formação profissional e dos saberes docentes parece-nos uma via promissora para a reflexão sobre a formação continuada de professores. Consideramos, no entanto, a necessidade de jogar luz, para o risco de resvalarmos para um praticismo exagerado e perigoso, relativizando o lugar ocupado pela teoria, pelo conhecimento científico, na formação dos professores.

Tentando escapar da cilada, de desconsiderar a importância do conhecimento teórico e científico produzido pela humanidade, em troca da supervalorização do conhecimento cotidiano, buscamos um contraponto em Duarte que afirma:

De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “reco da teoria” (DUARTE, 2003, p. 620).

Nesta mesma linha, Facci (2004) argumenta que quando se supervaloriza a prática do professor, ao invés da valorização do seu trabalho, o que se produz é um esvaziamento da sua função. Pois ao se negar a importância do conhecimento científico na formação do educador e ao se subestimar a importância da transmissão do conhecimento, este profissional é destituído

do elemento indispensável à realização do seu trabalho, o saber historicamente construído pela humanidade.

Considera-se importante dar voz aos professores e visibilidade às ações desenvolvidas por eles em seus espaços de trabalho. Contudo, não se espera que a formação dos professores, inicial ou continuada, possa prescindir do conhecimento teórico. Esse é patrimônio de toda a humanidade e precisa ser socializado com todos e, de modo muito especial, com o grupo que tem no conhecimento científico um de seus mais importantes instrumentos de trabalho, os professores.

2. METODOLOGIA: as veredas da pesquisa

*Meus caminhos são feitos de veredas!
Traço-as, uma a uma, como pegadas de onças:
Atalhos que me conduzem às beiradas dos córregos,
Onde tento beber a água prima,
Para em seguida me enveredar pelas
Trilhas que marcam os tempos de todos os homens.*

JOÃO BATISTA DO LAGO

O presente capítulo tem como proposta descrever os caminhos percorridos durante a elaboração e realização da pesquisa. Inicia-se com uma breve incursão à abordagem metodológica utilizada, fundamental para o entendimento dos procedimentos e instrumentos aplicados. Em seguida, são explicitados os critérios de escolha dos municípios e dos sujeitos participantes, faz-se uma descrição dos municípios e das escolas, cenários desta pesquisa, e são apresentadas as professoras que participaram dela. Posteriormente, é apontada a técnica de coleta de dados aplicada.

2.1. Um estudo de caso

Nesta pesquisa, em função do objeto de estudo e da problemática envolvida, foi privilegiada a abordagem qualitativa. Essa abordagem de pesquisa prima pelo entendimento de um fenômeno específico em profundidade e, ao invés de priorizar estatísticas, regras e outras generalizações, trabalha com descrições, comparações e interpretações. Apresenta um caráter mais aberto, sem planejamentos rígidos e a coleta de dados é obtida mediante a interação, o contato direto do pesquisador com o universo a ser pesquisado. O pesquisador, portanto, tem um papel central e dele depende a validade e credibilidade desta (ANDRÉ, 2008).

Gatti (2007) faz uma interessante reflexão a respeito da pesquisa em educação e aponta como a pesquisa qualitativa tem sido equivocadamente tratada por alguns pesquisadores que confundem seu caráter mais aberto com falta de rigor científico. Salienta que o fato da pesquisa ter um viés descritivo não quer dizer que não mereça uma análise criteriosa e em consonância com o arcabouço teórico que a fundamenta:

Enveredar por novos caminhos que se considera mais ajustados às necessidades da compreensão um pouco mais rigorosa do real, ou seja, compreensão que vá um pouco além do senso comum, não quer dizer apenas utilizar outros tipos de instrumentos, mas sim transformar atitudes e perspectivas cognoscíveis, sem abandonar o eixo da consistência explicativa. [...] Há que se debruçar sobre as questões de base, há que se manter a capacidade de questionamento viva e atuante, há que se ter solidez teórica e dúvida metódica, há que se temer dogmas e verdades fáceis e antecipadas (GATTI, 2007, p. 52).

A pesquisa realizada orientou-se na forma de um estudo de caso. Este é uma forma específica de pesquisa qualitativa que possibilita um conhecimento mais concreto e contextualizado da realidade, ancorado em experiências vividas.

Utilizou-se esta abordagem metodológica pois havia interesse em conhecer uma instância em particular, sua complexidade e totalidade e buscou-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 2008).

Esta pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso coletivo, pois, segundo a classificação de Stake (1995, apud André, 2008, p. 20), a atenção do pesquisador não se concentrou em um único caso, mas em vários. Buscou-se entender o caso específico dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental que participaram da formação do PAIC no ano de 2008 e verificar como ela contribuiu para o trabalho deles, uma vez que os resultados dos seus alunos mostraram evolução, verificada pelo SPAECE-Alfa de 2008.

A pesquisa se concentrou no estudo de quatro professoras alfabetizadoras, de diferentes municípios da 6ª CREDE. O interesse desta pesquisa não estava nestas professoras específicas, mas naquilo que elas poderiam nos revelar sobre a formação continuada da qual participaram. Salienta-se que a meta não foi um julgamento avaliativo das suas atuações, mas a compreensão das suas ações em sala de aula e a busca de entendimento da situação vivenciada nos contextos de formação.

Havia interesse em conhecer esta situação específica, na qual professores e municípios, após realizarem diversas intervenções, entre elas a formação de professores, melhoraram seus índices de alfabetização. Havia interesse em investigar os elementos que concorreram para isso e a pesquisa de campo pareceu adequada para este fim, pois são eles, os

professores, que vivenciaram a formação e que conhecem os procedimentos e as ações realizadas.

De acordo com as características próprias do estudo de caso, os municípios e as professoras foram escolhidos, entre todos os outros possíveis, porque possuem uma característica em comum, obedecem a critérios pré-estabelecidos.

Os municípios foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

1. Ter avaliado mais de 90% dos alunos do 2º ano em 2008.
2. Ter atingido média de proficiência em alfabetização acima de 150 pontos, de acordo com a escala de proficiência do SPAECE-Alfa.
3. Ter tido crescimento na média de proficiência, em relação ao resultado de 2007, superior ao crescimento do Estado do Ceará⁴⁵, verificado pelo SPAECE-Alfa de 2008.
4. Ter professores que atendam aos critérios estabelecidos.

A escolha dos professores seguiu os seguintes critérios:

1. Estar lotado em turmas de alfabetização do município selecionado.
2. Ter sido alfabetizador neste município no ano de 2008 e ter obtido resultados que indicaram crescimento.
3. Ter participado da formação em serviço promovida pelo PAIC no ano de 2008 e estar participando da referida formação em 2009.
4. Aceitar participar da pesquisa.

Dos vinte municípios que constituem a 6ª CREDE, quatro atenderam aos critérios estabelecidos, sendo que em cada um deles foi escolhida uma professora para participar da pesquisa. Ficamos satisfeitos pois dos quatro municípios selecionados, dois trabalhavam com o material da Editora X e dois trabalhavam com o material da Editora Y, o que contribuiu para o enriquecimento da pesquisa.

De acordo com André (2008), por trabalhar com ambientes naturais e com sujeitos concretos, o estudo de caso deve ter por princípio a ética e o respeito pelos sujeitos, de modo que sejam evitados prejuízos aos participantes. Para proteger a identidade dos participantes e garantir seu anonimato não foram divulgados os nomes dos municípios e das professoras participantes da pesquisa. Os municípios serão identificados pelas letras A, B, C e D e as professoras terão nomes fictícios.

⁴⁵O crescimento da média de proficiência em alfabetização do Estado do Ceará de 2007 a 2008 foi de 9,1 pontos.

2.2. Os cenários

São quatro os contextos onde se desenvolveram as ações analisadas pela pesquisa. Quatro contextos semelhantes por fazerem parte de uma mesma região do Estado do Ceará, mas que guardam algumas especificidades.

A região administrativa da qual estes municípios fazem parte congrega 20 municípios, o que corresponde a um contingente populacional de quase 450 000 habitantes, de acordo com dados do Censo de 2000. Cabe a ressalva que Sobral, maior município da região, detém mais de um terço dessa população, caracterizando-se como seu centro gravitacional.

A Macrorregião de Sobral ou Região Norte do estado, como é mais conhecida, está situada no sertão semiárido, é caracterizada pela escassez de chuvas, pelas altas temperaturas durante todo o ano e pela caatinga, vegetação arbustiva e espinhosa, que reveste seu solo com a cor acinzentada durante a estiagem e o colore de verde assim que surgem as primeiras chuvas, que costumam acontecer de janeiro a abril.

A região se desenvolveu a partir da estratégia de colonização portuguesa do início do século XVII, de povoar o sertão cearense a partir da doação de terras para o desenvolvimento de atividades de cultivo de gado, como atividade principal, tendo como origem a cidade de Sobral. A localização estratégica de Sobral, que foi importante para a comercialização de boiadas, couro e charque no passado, constitui-se hoje em elemento singular para que a cidade polarize, em termos de comércio e serviços, a Região Norte do Ceará.

Os quatro municípios que foram sede da pesquisa são municípios de pequeno porte, todos com menos de 20 mil habitantes. São cidades com acanhado grau de desenvolvimento, renda *per capita* bem abaixo da média do Estado do Ceará e com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁴⁶ também abaixo do índice do Brasil (0,766) e do Estado do Ceará (0,70), analisados no mesmo período.

⁴⁶ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa que engloba três dimensões: [riqueza](#), [educação](#) e [expectativa de vida ao nascer](#). É uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população.

O índice varia de zero (nenhum desenvolvimento humano) até 1 (desenvolvimento humano total), sendo os países classificados deste modo:

- Quando o IDH de um país está entre 0 e 0,499, é considerado baixo – país de desenvolvimento baixo (subdesenvolvido)
- Quando o IDH de um país está entre 0,500 e 0,799, é considerado médio – país de desenvolvimento médio (em desenvolvimento)
- Quando o IDH de um país está entre 0,800 e 0,899, é considerado elevado – país de desenvolvimento alto (em desenvolvimento)

A quase inexistência dos equipamentos de saúde denuncia a precariedade das condições de vida da população e a dependência do município polo. Vale ressaltar que apenas o município D possui hospital, nos demais existem apenas postos de saúde e unidades básicas de atendimento. A economia destas cidades é muito modesta, com predomínio do trabalho informal e do emprego junto à administração pública municipal.

Muito embora os indicadores econômicos destes municípios sejam piores que os indicadores do estado, os indicadores educacionais destas cidades nos chamam atenção por serem melhores que os indicadores estaduais.

As escolas visitadas tinham realidades díspares e heterogêneas, oscilando de escolas com uma estrutura apropriada, com instalações adequadas, até escolas de zona rural com estrutura precária e funcionamento de salas multisseriadas.

A Tabela 9 mostra alguns indicadores sociais dos municípios sede da pesquisa, bem como a comparação com os índices do Estado do Ceará.

Tabela 9: Comparação dos indicadores sociais do Estado do Ceará e dos municípios pesquisados.

	Ceará	Município A	Município B	Município C	Município D
Estimativa da população*	8.472.231	15.297	14.537	9.857	19.444
Taxa de mortalidade infantil/1.000 nascidos vivos *	27,6	26,9	21,9	9,3	15,0
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ****	0,723	0,593	0,629	0,606	0,653
Posição no ranking estadual****	-	159	97	137	45
PIB <i>per capita</i> anual (R\$ 1,00) ***	6.149	2.455	2.544	2.577	2.841
Taxa de escolarização líquida ⁴⁷ no Ensino Fundamental*	94,2	100,0	100,0	100,0	95,3
Taxa de aprovação no Ensino Fundamental*	84,5	90,3	93,6	90,7	92,3
Taxa de abandono no Ensino Fundamental *	4,4	2,5	1,7	2,7	2,0
Taxa de docentes do Ensino Fundamental com nível superior *	70,33	80,7	79,3	97,5	77,8

*Dados relativos ao ano de 2009; **Dados relativos ao ano de 2008; ***Dados relativos ao ano de 2007; ****Dados relativos ao ano de 2000.

Disponível em: www.ipece.ce.gov.br. Acesso em: 15/07/2010.

- Quando o IDH de um país está entre 0,900 e 1, é considerado muito elevado – país de desenvolvimento muito alto (desenvolvido)

⁴⁷ A taxa de escolarização líquida indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade.

O município A teve sua emancipação bem recente, em 1987, e a maioria da população reside na zona rural. É um município pobre, com renda *per capita* anual bem abaixo da renda do Estado do Ceará, conforme pode ser observado na Tabela 9. De acordo com o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), o município A ocupa o 159º lugar do estado no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano, sendo um dos municípios com IDH mais baixo do estado.

No que se refere ao atendimento educacional, o município A tem 1 escola estadual e 25 escolas municipais⁴⁸, sendo a maioria delas localizadas na zona rural. Destas, apenas 5 escolas têm biblioteca. A escola na qual realizamos as observações situa-se na sede do município, na região mais povoada da cidade onde funciona a maior parte dos estabelecimentos públicos e comerciais. Nesta escola funcionam turmas de 1º, 2º e 3º ano, nos turnos matutino e vespertino e turmas de Educação de Jovens e Adultos à noite.

É uma escola que abriga menos de quinhentos alunos, com uma estrutura física simples, mas bem conservada. Chamou-nos a atenção a simplicidade da escola aliada à limpeza e ao cuidado com a manutenção do equipamento. A diretora e a coordenadora são muito presentes e com domínio dos indicadores da escola⁴⁹. A clientela atendida são crianças da região central da cidade e de algumas periferias próximas. O entorno da escola é cercado e há um pátio interno onde as crianças brincam na hora do recreio, mas não se vê nenhum tipo de material de recreação, brinquedos ou qualquer equipamento de lazer para as crianças. A escola tem um laboratório de informática, que é mais utilizado pelo núcleo gestor da escola do que pelos alunos, não há biblioteca, apenas uma estante com alguns livros que ficam na secretaria da escola.

A sala de aula também é simples, mas bem aconchegante. Não há nenhum tipo de equipamento eletrônico, apenas quadro de giz, mesa do professor, um pequeno armário e as carteiras dos alunos, normalmente dispostas em círculo. Mas a sala é bem ornamentada com cartazes confeccionados pela professora, como um cartaz que é chamado “Pódio da Leitura”, onde a professora coloca, a cada semana, o nome das crianças que mais se destacaram no aprendizado da leitura. Visualizamos também alguns materiais didáticos disponibilizados pela Editora X, escolhida pelo município, como fantoches, cartazes com as letras do alfabeto, letras móveis, fichas com letras e desenhos, que são utilizados pelas crianças. Percebeu-se a

⁴⁸ Não há registro da existência de escolas particulares na cidade.

⁴⁹ Alguns indicadores da referida escola:

- Abandono: 0%
- Frequência média mensal: 85%
- Proficiência média no SPAECE-Alfa 2008: 203,27

exposição de alguns trabalhos das crianças nas paredes da sala de aula, sobretudo desenhos, e não há cartazes com textos diversificados.

A turma era composta por 23 alunos, sendo que 19 deles já eram considerados leitores e 4 ainda não sabiam ler convencionalmente no final do mês de outubro.

O município B é um município bem mais antigo, com a população mais concentrada na zona urbana, mas mantém as mesmas características da maioria dos municípios da região, o acanhado desenvolvimento econômico e a dependência da cidade polo. No município existem 25 escolas, 1 estadual, 22 municipais e 2 particulares, sendo que apenas 6 destas escolas possuem biblioteca.

A escola que sediou a pesquisa fica na zona urbana do município, numa região bem central, próxima da concentração comercial e de serviços da cidade. Funciona num prédio cercado, bem cuidado, onde estudam pouco mais de seiscentos alunos que frequentam as turmas de 1º ao 5º ano durante o dia e da Educação de Jovens e Adultos no horário noturno. O núcleo gestor da escola é formado por diretor, vicediretor, três coordenadores e secretária escolar. No período da observação, a diretora da escola estava de licença, mas as coordenadoras mostraram domínio dos indicadores da escola⁵⁰ e da situação de aprendizagem dos alunos.

A estrutura da escola é muito boa, com pátio interno coberto e espaço gramado para as crianças brincarem no recreio, com parquinho, pneus e outros equipamentos de lazer. Há uma pequena biblioteca na escola, que as crianças frequentam toda a semana sob a supervisão da professora e, às vezes, no horário do recreio por iniciativa própria.

A sala de aula não mantinha o mesmo padrão de conservação da parte externa da escola. Não dispunha de nenhum material eletrônico, apenas quadro de giz, um armário, uma pequena mesa para a professora, e as carteiras para as crianças, invariavelmente distribuídas em círculo. A pintura da sala estava desgastada, muitas carteiras quebradas e a exposição de material escrito na sala restringia-se ao alfabeto afixado na parede e alguns cartazes que fazem parte do material didático distribuído pela Editora Y, escolhida pelo município.

As observações aconteceram no início do mês de novembro e, nesta época, a sala era composta por 23 alunos, 20 deles considerados leitores e três em processo bem inicial de alfabetização.

⁵⁰ Alguns indicadores da referida escola:

- Abandono: 0,2 %
- Frequência média mensal: 94%
- Proficiência média SPAECE-Alfa 2008: 254,1

O município C, também emancipado há pouco mais de uma década, é um município com menos de 10 000 habitantes e com mais de 60% da população residindo na zona rural. Tem 1 escola estadual e 20 escolas municipais⁵¹, sendo a maioria delas localizadas na zona rural. Apenas uma destas escolas têm biblioteca.

A escola na qual aconteceram as observações localiza-se na zona rural, numa pequena localidade que fica a 15 Km da sede do município, num caminho bastante acidentado e que chega a ficar intransitável nos períodos de intensa chuva. É uma escola bem pequena, com menos de 50 alunos, atendendo crianças da Educação Infantil ao 5º ano, todas em turmas multisseriadas. A escola não tem diretor, apenas uma coordenadora que não se mostrou informada acerca dos indicadores da escola⁵², da situação de aprendizagem das crianças, nem das ações do PAIC.

A estrutura da escola é bem precária, com 4 salas de aula, uma pequena cantina e um corredor onde as crianças brincam. Não há espaço para lazer, nem brinquedos de espécie alguma. No horário do intervalo as crianças ultrapassam o muro lateral da escola para brincar num terreno baldio coberto de arbustos e lixo.

A sala de aula também estava em péssimas condições. Havia apenas um quadro de giz bastante danificado, uma mesa para a professora e carteiras para os alunos, muitas delas quebradas e oferecendo perigo às crianças. Era uma turma multisseriada de 1º e 2º ano com 16 alunos, sendo 7 do 1º ano e 9 do 2º ano. Todas as crianças trabalhavam com o material da Editora X, independente de serem alunos de 1º ou 2º ano. Dentre os alunos do 2º ano havia 3 crianças que ainda estavam em processo muito elementar de leitura, ao final do mês de outubro.

O município D é o maior dos municípios que foram sede da pesquisa e o que tem melhor colocação no ranking estadual do IDH, ocupando a 45ª colocação e apresentando equilíbrio entre a população urbana e rural. O município abriga 35 escolas, sendo 2 estaduais, 28 municipais e 5 particulares, com 8 bibliotecas, sendo 4 delas localizadas nas escolas particulares.

Contrariamente a esses dados, a escola na qual realizamos as observações é a que tem as condições de funcionamento mais precárias dentre as quatro observadas. Localizada num bairro da periferia da cidade, numa região bastante carente, inclusive de infraestrutura, a escola funciona num prédio muito antigo e mal cuidado que fica bem no topo de uma colina.

⁵¹ Não há registro de escolas particulares na cidade.

⁵² A coordenadora não soube informar as taxas de abandono e frequência dos alunos, limitando-se a dizer que eles faltam pouco. A proficiência média dos alunos desta escola no SPAECE-Alfa de 2008 foi de 164,8, conforme informações obtidas pela internet. Disponível em: www.caed.ufjf.br. Acesso em: 23/11/2009.

A edificação não é cercada e as crianças brincam no meio da rua, disputando lugar com veículos e animais de criação que se avizinham da escola. É uma escola com pouco mais de 100 alunos, do 1º ao 5º ano. As aulas acontecem em um prédio com estrutura inadequada, oferecendo risco às crianças. Na escola não há biblioteca ou qualquer tipo de equipamento de recreação.

O núcleo gestor é formado pelo diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar. A coordenação da escola mostrou-se bastante atuante, colaborativa com os professores e com domínio dos indicadores da escola⁵³.

A sala de aula também tinha uma estrutura problemática, a porta com um grande buraco e as paredes sujas e descascadas. Nela havia apenas um quadro de giz, uma prateleira e as carteiras das crianças, a maior parte danificada. Durante os dias de observação, fazia parte da rotina do pesquisador, ao chegar à escola, a peregrinação pelas salas de aula em busca de uma cadeira que estivesse em condições de uso. A professora esforçava-se por dar à sala de aula um aspecto mais agradável, ornamentando-a com cartazes de incentivo e comemorativos, bem como com as produções dos alunos e com os cartazes com textos que fazem parte do material didático distribuído pela Editora Y, que foi a escolha do município.

Nesta sala de aula estudavam 16 alunos sendo que, em meados do mês de novembro, 12 eram leitores e 4 crianças ainda em processo inicial de alfabetização.

2.3. Os sujeitos

São sujeitos desta pesquisa quatro professoras das turmas de 2º ano dos municípios descritos anteriormente que, conforme mencionado, foram escolhidas em função de seus alunos terem tido bons resultados no SPAECE-Alfa de 2008 e terem participado da formação do PAIC em 2008 e 2009. Também foram entrevistadas as coordenadoras pedagógicas das escolas que sediaram a pesquisa.

As professoras participantes da pesquisa, apesar de representarem um número muito reduzido frente à totalidade dos professores do 2º ano do Ensino Fundamental do Estado do Ceará, são uma amostra bem representativa, uma vez que as características deste grupo de

⁵³ Alguns indicadores da referida escola:

- Abandono: 0,3%
- Frequência média mensal: 91%
- Proficiência no SPAECE-Alfa de 2008: 213,11

professoras é bastante semelhante ao perfil dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental do estado. Tal perfil surgiu a partir de um questionário, respondido pelos professores à época da aplicação do SPAECE de 2008 e consolidado pela SEDUC⁵⁴.

Foram isolados alguns resultados deste questionário, sobretudo os relativos aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, interesse maior desta pesquisa, que estão descritos a seguir:

- O quadro docente é amplamente preenchido por mulheres, que correspondem a mais de 90% dos profissionais entrevistados no 2º ano do Ensino Fundamental;
- Quanto à cor da pele, o grupo mais frequentemente encontrado é o de professores pardos, correspondendo a pouco mais da metade dos casos. O segundo grupo mais frequentemente encontrado é o dos brancos, de modo que a proporção entre pardos e brancos é de aproximadamente 5 para 3. Por sua vez, os negros correspondem a, aproximadamente, 6% dos docentes em todas as séries consideradas.
- A faixa etária mais encontrada nos entrevistados é de 30 a 39 anos, que responde por mais de um terço dos entrevistados. A segunda faixa etária mais encontrada é a dos 40 aos 49 anos e corresponde a cerca de 30% dos entrevistados. Observa-se que a participação de professores mais jovens (na faixa dos 20 anos) corresponde a cerca de um quinto dos casos.
- Os professores com formação apenas até o Ensino Médio correspondem a cerca de um quarto dos casos, sendo que a maioria deles possui diploma de Curso Normal. Em relação aos que têm curso superior nessas séries, a maior parte é formada em Pedagogia.
- Cerca da metade dos docentes não possui qualquer curso de pós-graduação, sendo este percentual mais elevado na rede municipal.
- Três quartos ou mais dos professores da rede pública participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos dois anos.
- Em termos de experiência profissional, aproximadamente oito em cada dez professores entrevistados possuíam pelo menos cinco anos de magistério por ocasião da aplicação da pesquisa (final de 2008).
- Em relação aos anos de trabalho na mesma escola, cerca de 40% dos entrevistados disseram estar trabalhando na mesma instituição há, no mínimo, cinco anos.

⁵⁴ As informações completas desse perfil encontram-se no Boletim Contextual do SPAECE de 2008. Disponível em: www.caed.ufjf.br. Acesso em 24/07/2010.

- Mais de 80% dos entrevistados afirmaram dedicar-se integralmente ao magistério, não exercendo, portanto, outros tipos de atividade remunerada.

- No final de 2008, cerca de 40% dos professores do Ensino Fundamental recebiam até R\$ 600,00 e 90% menos de R\$ 1.400 por mês.

As professoras que participaram da pesquisa aproximam-se bastante do perfil descrito, como se observará a seguir:

1. A professora **Luciane**, docente do Município A, tem 34 anos, é casada, mãe de dois filhos. Destaca-se pela organização e empenho em envolver todos os alunos nas atividades. Antes de ser professora, Luciane trabalhou como babá, foi catequista e agente social. O trabalho como professora surgiu por acaso: “Apareceu, foi assim até por um acaso. Eu trabalhava, ajudava na ação social que tinha aqui. Depois fui me envolvendo na área da educação, surgiu uma vaga pra eu entrar na escola e estou até hoje”.

Atuou como professora de Educação Infantil até que, há sete anos, foi convidada a assumir turmas de 1º e 2º ano. Como as outras professoras entrevistadas, Luciane salienta que ser lotada, em turmas de 2º ano não é uma escolha delas, nem da escola onde atuam, mas da secretaria da educação do município. Questionada sobre as razões de estar lotada no 2º ano, Luciane argumenta: “Eu acho que até agora eu não saí porque eu consegui recuperar muitas crianças, eu acho que essa é a meta, de não me tirarem da alfabetização”.

Luciane é formada em Pedagogia e está atuando como professora há pouco mais de dez anos.

2. A professora **Fátima**, que trabalha no município B, é muito acolhedora, tem uma enorme capacidade de escutar e é conhecedora de cada um de seus alunos.

Fátima tem 33 anos, é casada e não tem filhos. É formada em Pedagogia e está cursando especialização em Psicopedagogia. É uma característica muito marcante da professora Fátima a preocupação e o conhecimento que tem de cada criança, priorizando o atendimento individualizado: “O professor não é só a questão de ensinar em si o conteúdo, ele tem que saber, ele tem que se chegar mais no aluno, porque se o aluno chega daquele jeito, você vai dar seu conteúdo e ele não está nem aí.”

3. A professora **Laura**, que atua no município C, é dona de muita determinação. É a única das professoras participantes da pesquisa que mudou de escola no ano de 2009. Segundo seu depoimento, foi transferida para uma escola de distrito, muito distante de onde mora, por razões políticas, por fazer oposição à atual gestão.

Laura tem 34 anos, é casada e mãe de dois filhos. É graduada em Pedagogia e trabalha como professora há mais de treze anos, sempre como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a professora Laura, a opção pelo magistério foi ocasional:

Só trabalhei em escola, desde sempre. Já comecei meu primeiro trabalho, já fui pra sala de aula, não era muito a minha vontade, eu não vou dizer que tinha vocação pra isso. Quando a gente começa, é mais porque está precisando, não é opcional. Mas eu já comecei com vontade de dar conta do recado, já fui com vontade de fazer bem feito, sempre tentando, porque quando a gente começa não tem experiência. Quando eu comecei foi uma coisa repentina, eu ainda estava no segundo grau e era científico, nem pedagógico era. Mas tinha muito planejamento e ao longo do tempo vai melhorando, vai descobrindo que carta usar pra dar certo e vai dando certo.

A professora Laura é muito determinada, acostumada a lidar com situações adversas, desde a infância difícil em um pequeno vilarejo nas proximidades do município onde trabalha, até as dificuldades que emanam do trabalho de professora na zona rural. Mostra-se muito preocupada com o desempenho de seus alunos.

4. A professora **Vânia**, do município D, é a menos experiente das que participaram da pesquisa. É extremamente dedicada, mas tem algumas dificuldades de gerenciamento de sala de aula. Vânia tem 24 anos, é solteira e trabalha na área da educação há 5 anos. Já atuou como professora da Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e está há dois anos como professora do 2º ano.

A professora cursou o pedagógico no nível médio e está concluindo o curso de Biologia. Vânia se diz realizada na profissão: “Eu me sinto bem quando eu venho pra escola, gosto dessa profissão, o que eu mais gosto é de ser professora”.

As quatro professoras participantes, bem como o seu grupo de alunos, mostraram-se, durante todo o trabalho de campo, muito solícitas e colaborativas com o pesquisador.

2.4. Instrumentos de coleta de dados

Os dados foram coletados em trabalho de campo, no ambiente natural dos participantes, no caso a sala de aula.

A pesquisa iniciou após contato com os agentes das secretarias de educação dos referidos municípios, responsáveis pelo acompanhamento das ações do PAIC, em geral o gerente do PAIC no município ou secretário da educação, que indicaram as professoras de acordo com os critérios da pesquisa. Foi mantido um contato prévio com as professoras que aceitaram participar da pesquisa⁵⁵.

Foram utilizados como procedimentos de pesquisa a observação, a entrevista e a análise documental, conforme descritos a seguir.

2.4.1. Observação

Observar é uma atividade intrínseca ao ser humano. Observar, em ciências, remete à observação de comportamentos e traz como diferencial o fato que essa deve ser válida e confiável e, mais uma vez, essa validade depende do rigor metodológico adotado pelo pesquisador (VIANNA, 2007).

A observação que essa pesquisa se propôs a realizar foi uma observação da sala de aula, do tipo não participante, na qual o pesquisador não se envolve nas atividades vivenciadas pelo grupo.

Quando se faz referência à observação não participante é importante considerar que, em certos momentos, poderá haver a interação do pesquisador com o grupo, para que seja aceito e para que a modificação dos comportamentos em função da presença de um estranho ao ambiente de sala de aula seja minimizada. Ao observar uma sala de aula, o pesquisador deve ter clareza que sua presença interfere nos comportamentos e esse fato deve ser considerado na análise dos dados coletados, o que de fato aconteceu em muitos dos episódios vivenciados.

⁵⁵ O Termo de Consentimento e Esclarecimento para o Professor encontra-se no Apêndice E.

Foram realizadas observações semiestruturadas no contexto natural de sala de aula em cada uma das escolas. Como apoio para a observação, foram utilizados três instrumentos: o Roteiro de observação, o Quadro de observação diária de sala de aula e a Escala de observação de práticas pedagógicas diferenciadas, que estão descritos a seguir.

- a) O Roteiro de Observação (Apêndice A) foi realizado no primeiro dia de observação em cada uma das escolas e contou com as informações dos coordenadores das escolas e dos secretários escolares.
- b) O Quadro de observação diária de sala de aula (Apêndice B) foi preenchido pelo pesquisador, diariamente, em cada uma das salas de aula observadas. Este instrumento foi adaptado da Escala de Competência de Base⁵⁶, elaborada pela Prof^a Dr^a Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins e utilizada na pesquisa realizada pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar (CEARÁ, 2006).
- c) A escala de observação de práticas pedagógicas diferenciadas (Apêndice C) foi preenchida pelo pesquisador, uma para cada professor, ao final do período de observação. Esta escala foi adaptada por Poulin e Vieira de Figueiredo (2007) e tem por finalidade verificar se o professor desenvolve estratégias de diferenciação do ensino com o objetivo de valorizar a diversidade da sala de aula (FIGUEIREDO, 2008).

A estrutura geral da escala tem como referência as pesquisas de Perrenoud (2000) sobre as competências de ensinar, destacando quatro delas como sendo essenciais em uma perspectiva de diferenciação do ensino de classe regular que acolhe crianças com necessidades educacionais particulares ou com qualquer dificuldade de aprendizagem. Tais competências são: A) Organizar e dinamizar situações de aprendizagem; B) Gerir a progressão das aprendizagens; C) Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; D) Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho. A referida escala apresenta-se dividida em quatro seções, cada uma delas correspondendo a uma das competências citadas e associadas a uma gradação: “Ausente” (1 ponto), “Pouco presente” (2 pontos), “Parcialmente presente” (3 pontos) e “Presente” (4 pontos). Em cada uma das seções da escala há enunciados referindo-se aos seguintes temas: 1) Planejamento das atividades de aprendizagem; 2) Variedade de métodos de ensino; 3) Estilos e ritmos de aprendizagem; 4) Centro de interesses e iniciativas dos alunos; 5) Gestão e organização da classe; 6) Interação entre os alunos;

⁵⁶ Documento não publicado.

7) Interação entre professor e alunos; 8) Avaliação da aprendizagem; 9) Coordenação e colaboração entre os professores (FIGUEIREDO, 2008).

A presente pesquisa utilizou-se uma versão abreviada do instrumento, composta por 82 enunciados, que não necessitam da participação do professor, uma vez que a escala foi respondida pelo observador sem a presença do docente responsável pela classe.

Estes roteiros tiveram a função de delimitar o conteúdo da observação, exercendo o papel de baliza. Atentou-se também para que os roteiros não se transformassem numa “viseira”, ofuscando questões outras que pudessem surgir na dinâmica da sala de aula.

As observações em cada sala de aula ocorreram durante uma semana. Estabeleceu-se este período de tempo por considerar um período mínimo para que se pudesse observar todos os blocos de atividade que constam das rotinas. As observações diárias duraram em torno de duas horas e meia, coincidindo com o tempo previsto para o desenvolvimento das atividades organizadas e orientadas na formação dos professores.

Os dados observados foram registrados em diário de campo e a observação teve como foco os seguintes aspectos:

1. Identificação e análise das atividades de professores e alunos no transcurso da aula.
2. Realização ou não das atividades propostas pela formação. Realiza adequadamente? Faz adaptações para adequar a sua turma?
3. Análise da forma do professor interagir com a diversidade em sala de aula.
4. Análise de como o professor resolve os imprevistos e como organiza a rotina de sala de aula.

Algumas das atividades realizadas pelo professor foram filmadas, bem como as interações deste com o grupo de alunos. Priorizou-se a filmagem de atividades onde o professor atuava diretamente com as crianças, algumas previstas nas orientações recebidas na formação e outras que ele acrescia à aula. Essas cenas foram revistas pelo pesquisador e algumas foram discutidas com os professores no momento da entrevista.

2.4.2. Entrevista

...não sei se fui claro, não foste, mas não tem importância, claridade e obscuridade são a mesma sombra e a mesma luz, o escuro é claro, o claro é escuro, e quanto a alguém ser

capaz de dizer de facto e exactamente o que sente ou pensa, imploro-te que não acredites, não é porque não se queira, é porque não se pode.

OSÉ SARAMAGO

Elegeu-se a entrevista como instrumento de pesquisa por considerar que a partir dela é possível perceber significados subjetivos e aprofundar tópicos que os instrumentos fechados não possibilitam.

A entrevista se coloca como uma das principais fontes de informação para a pesquisa qualitativa. De acordo com Stake (1995, apud ANDRÉ, 2008), esta precisa ser planejada, pois fazer perguntas e ouvir é um ato simples e cotidiano, mas fazer uma boa entrevista nem tanto.

Para Rodrigues (2007), a entrevista tem a vantagem de permitir a interação do pesquisador com a fonte para aprofundamento da investigação, é flexível e oferece a possibilidade da observação da linguagem corporal do entrevistado.

A entrevista pode ser pensada como o encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações sobre a outra ou se aproprie de uma informação que a outra possua, mediante uma conversação. Contudo, essa visão contempla apenas o aspecto de neutralidade da entrevista, coleta de dados e posição passiva do entrevistado. Faz-se necessário considerar, no entanto, que tanto o entrevistador quanto o entrevistado trazem para esse encontro suas emoções, expectativas e representações diversas, formando um pano de fundo a permear toda a conversa. (MIMAYO, 1996 apud SZYMANSKI, 2008).

Segundo Szymanski, a entrevista tem caráter interativo sendo influenciada no seu curso e no tipo de informação que aparece pela natureza das relações entre entrevistador e entrevistado: “quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e préconceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação” (SZYMANSKI, 2008, p. 12).

É necessário, portanto, que se estabeleça uma situação de confiabilidade entre entrevistador e entrevistado, lembrando-se que ao aceitar em participar da pesquisa, o entrevistado já mostra disposição em participar e crença em ser ouvido e considerado em sua condição de detentor de um saber que merece credibilidade.

Há que se considerar, também, que os ocultamentos e as distorções são inevitáveis, por vezes o entrevistado esconde ou distorce informações que poderiam, supostamente, ser ameaçadoras ou desqualificadoras de si ou do grupo ao qual pertence, para isso buscou-se o clima de confiança e a garantia do anonimato.

Para aumentar a confiabilidade no instrumento preferiu-se realizar a entrevista ao final do período de observação, quando a relação entre pesquisador e entrevistado já era de maior proximidade e confiança.

As quatro professoras escolhidas realizaram uma entrevista semiestruturada, como já foi citado, realizada após o período de observação. Um integrante do núcleo gestor da escola, diretor ou coordenador, concedeu igualmente uma entrevista semiestruturada, nos mesmos moldes da entrevista dos professores.

As entrevistas foram semidirigidas (Apêndice D) e gravadas. Foram organizados temas norteadores, mas foi dada preferência para a fala espontânea do entrevistado, ou seja, as perguntas cumpriram um papel de fio condutor, para que a entrevista não se desviasse em demasia dos objetivos pretendidos, mas o entrevistado discorria sobre os temas solicitados sem se ater a ordem rígida da formulação das perguntas.

A entrevista foi realizada com o objetivo de:

1. Conhecer os sujeitos da pesquisa: alguns aspectos da vida pessoal, sua formação inicial, continuada e experiências profissionais;
2. Conhecer a opinião dos sujeitos sobre a formação do PAIC.

2.4.3. Análise documental

A análise documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a compreensão de documentos dos mais variados tipos. O termo documento, aqui referido, diz respeito a fontes escritas ou não, tais como filmes, vídeos, fotografias, entre outros. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos para elucidar determinadas questões de acordo com o interesse do pesquisador (SÁ-SILVA et al., 2009).

Analisou-se a seguinte documentação:

- A proposta da formação ou documento similar que discorre sobre as bases da formação, seus objetivos e a forma de implantação. Verificou-se se a formação prima pelo estabelecimento de uma rotina, se considera as experiências prévias do professor e se atende à formação profissional mais ampla do professor, articulando teoria e prática.

- O material didático: rotina de sala de aula, livro dos alunos, livro do professor, orientações didáticas, caderno dos alunos, planos de aula do professor. Verificou-se se há articulação entre os diversos materiais, se as atividades propostas estão conectadas entre si, com os objetivos que pretende desenvolver e com a perspectiva mais abrangente do programa que é a alfabetização e o letramento dos alunos do 2º ano.

- Materiais e textos diversos utilizados na formação continuada. Através dessa análise buscou-se conhecer os conteúdos trabalhados na formação e a consonância destes com as necessidades diárias do professor e com uma formação continuada mais sólida.

As propostas de formação, os materiais estruturados e os livros utilizados pela formação foram disponibilizados para o pesquisador pela SEDUC, através da Coordenadoria de Cooperação com os municípios. Os textos e outros materiais utilizados nos encontros de formação foram cedidos para análise pelas professoras participantes da pesquisa.

2.5. Formas de registro

Foram utilizadas as seguintes formas de registro: diário de campo, gravações e filmagem.

O diário de campo, meio privilegiado para registro dos acontecimentos de sala de aula, contém os instrumentos de observação, a descrição de cenas, bem como do diálogo entre professor e alunos. Nele estão registradas as impressões do pesquisador sobre os fatos vivenciados.

A gravação das entrevistas, apesar de inicialmente constituir-se num incômodo para o entrevistado, é fundamental para que não se perca nenhuma fala e para que o pesquisador possa atentar para os gestuais e outras questões subjetivas que perpassarem a conversa.

A filmagem das ações didáticas de sala de aula serviu para o pesquisador rever algumas das ações observadas em sala de aula e para que o professor tenha a oportunidade de discorrer e analisar a sua prática.

3. ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo destina-se a apresentar os dados que foram colhidos na pesquisa de campo e analisá-los em busca das respostas para os questionamentos que originaram esta pesquisa. Procurou-se organizar as informações em três grandes temas: formação dos professores, gestão e organização da classe e gerenciamento dos conteúdos para a aquisição da linguagem escrita, que por sua vez geraram outros subtemas que foram agrupados aos anteriores para se proceder à análise das informações obtidas.

3.1. Formação dos professores

O Programa de Alfabetização na Idade Certa, PAIC, conforme já foi citado, abrange um conjunto de iniciativas dirigidas à aprendizagem e desenvolvimento das crianças da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental e é composto por vários eixos, dentre eles o eixo Gestão Pedagógica. O principal objetivo deste eixo é a implementação de mecanismos didático-pedagógicos que favoreçam que toda criança, matriculada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental da rede pública, alcance os níveis da aprendizagem de leitura, escrita e compreensão, compatíveis com sua faixa etária (CEARÁ, 2007).

No que tange aos mecanismos didático-pedagógicos, foram disponibilizados pelo programa materiais estruturados para uso dos alunos, específicos para a alfabetização e o letramento, e formação continuada em serviço para todos os professores do 2º ano, com vistas à implantação das rotinas pedagógicas para alfabetizar e letrar.

Os materiais estruturados foram selecionados segundo critérios divulgados pela SEDUC em edital específico para este fim (Anexo C). De acordo com o edital, a seleção refere-se:

[...] ao conjunto de materiais diversificados para professores, alunos e sala de aula, que permitam o uso de estratégias de intervenções educativas intencionais voltadas para a alfabetização das crianças, incluindo tanto a formação junto aos professores alfabetizadores quanto ao uso dos materiais (CEARÁ, 2008a, p. 1).

Os municípios puderam escolher, dentre os materiais avaliados positivamente, segundo suas preferências. Dos quatro municípios participantes desta pesquisa, no ano de

2009, os municípios A e D, escolheram trabalhar com o material da Editora Y e os municípios B e C com o material estruturado da Editora X.

A seguir serão descritos e analisados o material estruturado, a rotina de sala de aula e a formação da qual os professores participaram.

3.1.1. Material didático

A utilização de material didático diversificado, específico para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento e disponível para todos os alunos, sem sombra de dúvida, contribuiu para o trabalho desenvolvido nas turmas de 2º ano. Observou-se que os materiais utilizam metodologias diferentes, um deles privilegia as habilidades relacionadas à alfabetização e o outro dá maior ênfase às habilidades de compreensão leitora e letramento. Em ambos os materiais, há a priorização de algumas habilidades essenciais à aquisição da linguagem escrita em detrimento de outras não menos importantes.

Mesmo assim, os materiais disponibilizados têm sido bem avaliados pelas professoras que participam da pesquisa:

Antes, eu sentia mais necessidade em termos de material, que eu achava que nós trabalhávamos muito soltos. Hoje não, por eu estar no programa do PAIC, a gente já vê que é uma coisa assim bem levada a sério, em sequência, direitinho. O material, o material mesmo, tem a maneira da criança aprender a ler, uns recursos muito bons que pelo menos você fica sabendo ensinar pra criança (VÂNIA).

Tem ajudado muito. No começo, quando eu peguei a turma, me senti perdida, porque se não tem o caminho direito pra seguir, porque se a gente não souber como fazer atrapalha até as crianças. Agora, a professora que passa pra gente [formadora] tem todos os detalhes, como é que vai ser feito, aplicado, tudo e o material me ajuda muito (LAURA).

Ajuda a formação, quando a formadora vem ela ajuda bastante, explica o material e mostra como a gente é pra fazer, os livros também são muito bons (LUCIANE).

É bom porque ele dá todos os recursos, todos os materiais pro ano todinho, já vem com o roteiro todinho. E também você tendo a formação eu gosto por que é muito informativa ela traz textos. E eu gosto, eu gostei desse material, da formação também (FÁTIMA).

O material didático de ambas as editoras é diversificado, apresentando livros para os alunos, manuais para os professores e material pedagógico para utilização em sala de aula.

Conforme já foi mencionado, os dois materiais estão apoiados em métodos diferentes, o material da Editora X é de base fônica e o da Editora Y é baseado no método global, embora ambos se proponham a promover a alfabetização e o letramento.

O material da Editora X é composto por livro do aluno e manual de orientação para o professor, em dois volumes: o primeiro consta de orientações gerais e o 2º traz orientações para a condução oral das interpretações de texto. Além disso, o programa disponibiliza cartazes com o alfabeto para cada sala de aula, letras móveis, fantoches, livros para o treino de fluência de leitura e diversos livros de estudo para o professor.

O manual traz orientações de como o professor deve organizar seu trabalho ao longo do ano, o objetivo e a descrição de cada um dos blocos da rotina e a organização de cada lição. Fornece alguns instrumentos de gerenciamento da aprendizagem, como cronograma de avaliações e recuperação da aprendizagem.

O referido material, conforme solicitação do edital (CEARÁ, 2008a), propõe-se a trabalhar numa perspectiva que atenda à alfabetização e ao letramento, mas apresenta uma concepção minguada de letramento, conforme consta no manual de orientação do professor:

Letramento é um conceito que se refere ao entorno da alfabetização, ao contexto em que ela se realiza. Do ponto de vista das competências de leitura delineadas a partir da Ciência Cognitiva da Leitura, esse termo corresponde a dois conjuntos de competências. Nas fases preliminares e iniciais da alfabetização o termo se refere à familiarização do aluno com o mundo dos livros e das letras. [...]

Num segundo sentido do termo letramento, o processo de alfabetização também é usualmente definido como a fase de aprender a ler. O resto da escolarização tem como objetivo ler para aprender (OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 7).

Como se pode ver pelo exposto, o Material X restringe o letramento ao desenvolvimento de duas competências, familiaridades com livros e letras. Quando analisamos essas duas competências no programa de ensino do citado material, percebemos que elas referem-se ao conhecimento dos materiais impressos e à identificação de suas singularidades (autor, título, ilustrações, páginas) e há apenas duas referências à identificação dos gêneros textuais e nenhuma a sua utilização em situações cotidianas.

Pelas orientações que constam no manual do professor, ao cabo dos 200 dias letivos, a crianças deverá ter tido contato com 20 textos de gêneros variados, além dos textos e livros de fluência, que são artificialmente construídos, e da orientação de leitura diária pelo professor, o que na prática não conseguimos ver acontecendo. A orientação dada aos professores através do referido manual é que se dedique “60% do tempo previsto para o programa com atividades de alfabetização e 40% com atividades de letramento, considerando 10% familiaridade com

livros e letras e 30% vocabulário e compreensão” (OLIVEIRA; CASTRO, 2008, p. 33), o que obviamente é muito pouco para que se amplie o nível de letramento dos alunos.

Ao analisarmos o manual do professor, onde estão descritas as atividades referentes a estes 40% da aula, percebemos que estão bem organizadas e diversificadas, mas são pensadas para o trabalho oral.

O trabalho com a compreensão leitora é débil. Não há em todo o material de uso dos alunos uma única atividade de compreensão escrita ou qualquer outro tipo de atividade de compreensão a partir da leitura do próprio aluno. As atividades que envolvem compreensão de textos constam apenas nas orientações do professor e são trabalhadas de forma oral. Uma análise mais cuidadosa do programa de ensino nos mostra que o trabalho com essa competência, central para a leitura, é prevista para ser realizada a partir da leitura de um adulto. Não há trabalho de compreensão leitora a partir da leitura das próprias crianças, ou seja, a autonomia de leitura e compreensão não é incentivada e não está assegurada, o que é reforçado por um dos pressupostos do programa, “primeiro aprender a ler, para posteriormente ler para aprender”.

Os textos reais, que circulam no cotidiano das crianças, estão vetados para sua própria leitura. Estes textos, quando são trabalhados, são lidos pelo professor. Ao aluno só é dado o direito da leitura dos textos artificiais, próprios para o treino de fluência, os Mini-livros, construídos especificamente para este fim, com a utilização de critérios fonêmicos⁵⁷.

Em contrapartida, as atividades de alfabetização são amplamente trabalhadas, priorizando uma sequência de apresentação dos fonemas mais regulares para os irregulares. As atividades de leitura e escrita são apresentadas concomitantemente, trabalhando a escrita caligráfica, ortográfica e a produção de texto. A produção de texto, por sua vez, tem boa estruturação e atende à diversidade de gêneros, mas prioriza o texto coletivo, escrito pelo professor.

O material da Editora X é pautado no método de base fônica, que propõe o ensino baseado no necessário desenvolvimento da consciência fonológica, na análise da relação entre letras e sons, aliado ao desenvolvimento da fluência de leitura, do vocabulário e da compreensão. É bastante efetivo para a alfabetização, entendida como a apropriação do

⁵⁷ Exemplo de um dos textos dos Mini-livros:

O DADO E O DOMINÓ

DIANA TEM UM DADO./EDU NÃO TEM UM DADO./EDU PEDE O DADO DE DIANA./DIANA DIZ NÃO COM O DEDO./ELA NÃO DÁ O DADO AO EDU./EDU TEM DÓ DE DIANA./ELE TEM UM DOMINÓ./EDU DÁ O DOMINÓ À DIANA./MUITO BEM MENINO EDU! (LIMA, Rosane Bassalo. *O dado e o dominó*. Coleção Mini-livros, Livro nº 40, Belo Horizonte: Editora Alfa Educativa, 2002.)

sistema alfabético de escrita, mas peca pelo descuido com a aprendizagem significativa, bem como dos usos sociais da escrita e da leitura, articulados a uma concepção de letramento. Este tipo de metodologia propõe uma cisão no processo de aprendizagem da leitura: primeiro se aprende a ler e escrever para, num segundo momento, aprender a partir da leitura e da escrita⁵⁸.

O material da Editora Y consta de um manual de orientações didáticas para o professor, livro para os alunos utilizarem em classe, em quatro volumes, e livro com tarefas para casa, também em quatro volumes. Oferece, para cada sala de aula, cartazes com as letras do alfabeto, cartazes com as frases, com as músicas e com os textos trabalhados nas unidades, e fichas de leitura com palavras-chave.

No manual estão descritos os blocos de atividades (chamados Ícones), a distribuição destes na rotina de sala de aula e a fundamentação sobre algumas concepções teóricas em alfabetização. Vale ressaltar que o manual privilegia a orientação metodológica dos blocos e discorre pouco sobre seus objetivos e embasamento teórico.

Toda a metodologia do trabalho com este material é realizada em dois momentos distintos, denominados *ação* e *representação*. De acordo com o manual de orientações do referido material (MACAMBIRA, 2008), a ação deve ser uma atividade planejada pelo professor com o objetivo de favorecer a construção de conhecimentos novos, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Estas ações, que são sugeridas no manual do professor, devem ser vivenciadas pelos alunos e podem ser verbais, motoras ou mentais.

Ainda de acordo com o manual, o momento da ação deve anteceder a representação gráfica, entendida como a resolução das atividades do livro dos alunos, que recebem o nome de Matrizes⁵⁹.

O referido material trata a apropriação do sistema alfabético de maneira pouco sistemática, quase espontaneísta, desconsiderando que essa apropriação envolve aprendizados muito específicos, que independem do contexto de uso. Assenta-se no método analítico, que orienta a apropriação do código escrito do todo para as partes, no caso, da sentença para a decomposição em palavras e destas em sílabas e em grafemas/fonema. Esta metodologia procura situar a relação frases, palavras, letras em unidades de sentido, no caso a frase, valendo-se de textos curtos e repetitivos, utilizando-se da estratégia de memorização,

⁵⁸ Uma amostra do material da Editora X encontra-se no Anexo D. Optamos pela reprodução de parte da unidade que estava sendo trabalhada pelas professoras durante o período de observação, ou seja, outubro e novembro de 2009.

⁵⁹ Um exemplo de ação e representação encontra-se no Anexo E. Este exemplo não é referente à unidade trabalhada no período de observação, que foi a Unidade 16, pois esta, como as demais unidades pares, não traz sugestões de ação. Em função disso, utilizamos como exemplo ações da Unidade 15.

considerada fundamental para esta abordagem metodológica. No entanto, peca pela falta de atividades que favoreçam a descoberta da relação entre grafemas e fonemas ou tornando-a mais difícil, por vezes omitindo-se de agregar informações relevantes ao avanço dos alunos, como se todas as informações necessárias à apropriação da língua escrita pudessem ser construídas pelos alunos, sem a orientação mais sistemática do adulto⁶⁰.

Buscou-se na distinção entre conceito espontâneo e conceito científico, feita por Vygotsky, embasamento para discutir sobre a necessidade do ensino sistemático. Segundo o autor, a aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois antes de seu ingresso na escola a criança vive uma série de experiências. Ela aprende a falar, nomeia objetos, imita comportamentos, realiza atividades com quantidades. Essa aprendizagem pré-escolar refere-se aos conceitos espontâneos que são formados pela criança em sua experiência cotidiana, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, em confronto com situações concretas. A criança, a princípio, utiliza esses conceitos sem estar consciente deles e não precisa de instrução formal para construí-los. Já o conceito científico é adquirido pela criança na escola. Sendo a aprendizagem escolar uma das principais fontes de conceitos, ela é também uma poderosa força que direciona e determina o desenvolvimento mental. Quando se transmite à criança um conceito sistemático, ensinam-se coisas que ela não pode vivenciar diretamente, que precisam ser mediadas pelo conhecimento científico. As atividades educativas na escola, diferentemente do que ocorre no cotidiano extraescolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e um compromisso explícito e referendado historicamente e a aquisição da linguagem escrita é, por excelência, um conhecimento culturalmente desenvolvido (VYGOTSKY, 1998).

Retomando-se a discussão acerca do material elaborado pelas editoras, pensamos ser importante ressaltar que as diferentes metodologias de ensino, como as discutidas anteriormente, por si mesmas não são suficientes para justificar as dificuldades com a alfabetização ou assegurar seus resultados satisfatórios, pois o processo de alfabetização, multifacetado como são todos os processos educacionais, depende sempre de outros fatores, intra e extraescolares, como a competência e habilidade do professor, a organização das escolas e das redes de ensino e das políticas públicas. Não se pode afirmar que a melhoria nos resultados verificada no ano de 2008 nos municípios pesquisados possa ser atribuída à utilização de um ou outro método de alfabetização. Muito pelo contrário. Observou-se que, dentre os quatro municípios que fizeram parte da pesquisa, em função de seu crescimento na

⁶⁰ Uma amostra do material da Editora Y encontra-se no Anexo F.

alfabetização das crianças, dois deles trabalharam com um material de base fônica e dois com um material que tem por base o método global.

Por mais paradoxal que possa parecer, dentre os métodos comumente utilizados para alfabetizar, podemos dizer que todos são efetivos, mas que nenhum pode garantir a alfabetização de todas as crianças. Cremos, inclusive, que certas polarizações a referenciais teóricos ou ideários, comprometem os resultados da alfabetização. Tender à alfabetização, como os materiais de base fônica, ou ao letramento, como os adeptos do método global, pode significar o abandono ou subvalorização do outro polo. Nas duas propostas analisadas pode-se ver isso, a prevalência da alfabetização em uma e do letramento na outra. Na primeira, as questões relativas ao uso social da leitura e da escrita ou não são tratadas ou são discutidas mais informalmente. Na segunda, as questões da alfabetização são tratadas de forma incidental, sem sistematização.

A questão metodológica da alfabetização tem grande importância nos resultados desta, não pelo tipo de metodologia adotada, mas pela existência de uma metodologia que oriente as ações do professor e estabeleça um equilíbrio entre as questões relativas ao letramento e à exploração sistemática das relações grafonômicas, que são condição para a efetivação do processo.

De acordo com Soares,

De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global, etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método.

Acrescente-se a esses equívocos e falsas inferências o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza. A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade (SOARES, 2003, p.8-9).

As diferenças metodológicas entre os dois materiais analisados, bem como suas virtudes e fragilidades, podem ser consideradas naturais e não se está dizendo que tais

materiais são ineficientes ou estejam usando de má fé. Tais dificuldades, apontadas em cada um dos materiais analisados, podem ser compensadas pelos professores em suas salas de aula, *desde que eles estejam cientes destas fragilidades*. Cremos não haver problema algum na utilização dos materiais avaliados se os professores fizerem análises imparciais sobre cada um deles e estiverem dispostos a fazer as substituições e complementações necessárias.

Outro ponto cuja discussão se impõe e que torna o problema dos materiais mais grave, é a natureza da formação de professores, pautada na utilização destes materiais e no estabelecimento de rotinas pedagógicas que, como poderemos observar, são vinculadas a eles. Será que os municípios e professores são orientados na escolha deste material e consideram as vantagens e debilidades de cada um? Será que comparam o programa de ensino de cada um dos materiais com as habilidades que se espera que as crianças tenham desenvolvido até o final do 2º ano? Essas são questões que a presente pesquisa não se propôs a responder, mas que pode levantar algumas pistas sobre elas.

A natureza da formação dos professores nos causa preocupação, quando consideramos que são as próprias editoras que estabelecem as rotinas, de acordo com seus aportes teóricos e seus materiais, fornecendo, além de material, suas concepções sobre alfabetização. Num programa onde as alterações na rotina, se não são proibidas, pelo menos não estão completamente abertas, estas fragilidades parecem ter um caráter de maior gravidade, com consequências negativas para os municípios e, sobretudo para os alunos destes municípios, cujos professores não ousarem, vez por outra, transgredir.

As falas das professoras nos mostram como, por vezes, se reflete pouco sobre a adequação dos materiais e atividades e se busca uma forma de treinamento para seu uso:

Eu passei dois meses pra me equilibrar. No comecinho, eu me sentia perdida, não fazia direito como mandavam. Eu tentava fazer, mas depois de dois meses eu consegui, faço do jeitinho que ela manda (VÂNIA).

O que mudou na minha prática foi a questão da preocupação de eu seguir aquilo que o programa vem dizendo, porque é uma responsabilidade muito grande com o programa. O professor que não quer trabalhar, que não quer ter responsabilidade não fica na sala. Porque além de ser um programa riquíssimo, tem a questão de que se o professor não fizer a ação... Eu pelo menos, eu não consigo, se eu não fizer a ação, eu fico com a consciência pesada (FÁTIMA).

Outro aspecto que chama a atenção é a “dança das cadeiras” dos municípios em relação aos materiais. Dos quatro municípios pesquisados, dois deles já mudaram de material mais de uma vez. O perigo parece estar nas dificuldades que isso traz ao professor para se readaptar, teórica e metodologicamente, e na falsa crença de que os materiais podem

solucionar todos os problemas de alfabetização dos municípios. Não podem, visto que as dificuldades para alfabetização superam em muito as questões metodológicas.

A fala das professoras ilustra esta questão:

O material do Programa Y, era muito bom, tinha muitas fichas, e essas fichas nos ajudavam muito. Fichas, frases, cartazes, que a gente deixava exposto na parede, aquilo ali chamava muito a atenção do aluno. No Programa X o que a gente tem além dos livros é só umas letras móveis, os alunos se empolgavam um pouquinho, mas não é tanto (LAURA).

Quando iniciou o trabalho delas com o Programa X, na primeira formação delas, elas vieram apavoradas, que ia mudar tudo, que não ia dar certo, que não sei o que, que os alunos não iam aprender e a diretora pediu calma pra elas, que era uma coisa nova e toda coisa nova a gente fica dessa forma, porque assim foi uma surpresa pra escola, não só pra nossa mas também pro Município também (COORDENADORA LENA).

E esse ano que o município resolveu trocar foi agora pro Programa Y. Nessa formação elas chegaram da formação “Meu Deus do céu, a rotina do Y é muito maior, muito mais complicada do que a do X. Mas elas não fizeram tanta cara de espanto quanto fizeram da primeira (COORDENADORA SHEILA).

O relato das professoras nos faz um alerta: como conseguiremos formar um grupo de professores que tenha um embasamento teórico e metodológico consistente em alfabetização se as tratamos como “birutas”, que devem ficar mudando de direção conforme o vento muda? Estas questões continuarão a ser discutidas na sequência, quando serão tratados alguns pontos referentes à implantação das rotinas pedagógicas.

3.1.2. Rotina

A partir da análise dos materiais, é notório que cada editora defende uma filiação teórica e organiza sua rotina em função dela. O que causa incômodo é que, ao invés da orientação para a elaboração de rotinas que atendam à especificidade de cada sala de aula, estas têm sido repassadas aos professores como “produtos acabados”.

Todavia, a utilização de uma rotina para as classes de alfabetização também é avaliada positivamente pelas professoras:

Ajuda porque é uma organização, eles já sabem aquela rotina e eu sei que quando eu chegar já eu tenho que dar isso aqui e isso aqui. Para eles é um momento grande de organização, começam a se organizar a partir daí, porque eles sabem que eu sou muito séria com eles.

Eu digo: “Nessa rotina nós temos que dar conta disso e disso e isso. Por isso vocês têm que prestar atenção, porque se vocês não prestarem atenção, porque se não der tempo de fazer essa rotina durante o dia, quem vai ser chamada atenção sou eu, porque a diretora colocou isso pra mim que eu tenho que dar conta disso com vocês” [risos] (FÁTIMA).

Tem ajudado bastante, sim. Mostra todo dia como a professora vai trabalhar na sala de aula. É um trabalho do dia todo. Conscientizando a professora da importância de ela seguir direitinho aquilo com a turma. E também assim, a formadora trabalha cada ponto da rotina, por exemplo, no caso da formação da história, ela explicou como a gente deve contar uma história. Então todo o suporte facilita o trabalho delas aqui na escola (COORDENADORA SHEILA).

Acho que até tem uma parte da melhora é que a gente se enquadra bem direitinho na rotina daquele dia, tem material já pronto pra todos os dias, não tem que ficar correndo muito atrás de material, porque a gente sempre busca, mais para adaptação, “focadamente”. Mas muita coisa já vem pronta, então facilita o trabalho (LUCIANE).

A gente cumprindo direitinho, rigorosamente, é um dos fatores que eu acho assim que o aluno ele fica as quatro horas na escola. Assim não tem enrolação (COORDENADORA LENA).

A análise dos blocos de atividades e da rotina proposta por cada uma das editoras confirma seus aportes teóricos e suas concepções sobre alfabetização. Esta afirmação pode ser verificada na descrição das competências desenvolvidas em cada um dos blocos e no instrumento onde elas são trabalhadas que pode ser visualizado no Quadro 1.

Quadro 1: Blocos de atividades e instrumentos de trabalho de cada uma das editoras.

Editora	Bloco de atividade	Competência	Manual do professor	Livro do aluno
X	Acolhida	Motivação	x	
	Leitura	Familiaridade com textos Vocabulário Compreensão	Roteiros	Só o texto
	Brincando com os sons e letras	Consciência fonológica Consciência fonêmica Princípio alfabético Decodificação		x
	Hora de ler	Fluência de leitura		x
	Correto? Ditado	Ortografia		x
	É assim que se escreve	Estrutura de frases		x
	Redação	Produção de textos	x	
	Já sei ler	Fluência de leitura		x
	Leitura livre	Compreensão		
	Caligrafia	Fluência de escrita	x	
Dever de casa	Fluência de leitura e de escrita	x		

Editora	Bloco de atividade	Competência	Manual do professor	Livro do aluno
Y	Aprendendo com as frases	Estrutura de frases	x	x
	Hora do conto	Formação de leitor Compreensão	x	x
	Jogando com as fichas	Leitura global das palavras	x	x
	Dó-Ré-Mi	Expressão e compreensão	x	x
	Escrevendo do meu jeito	Reflexão sobre a escrita	x	x
	Conhecendo diferentes textos	Vocabulário Compreensão Estrutura do texto	x	x
	Brincando com as palavras	Análise de palavras	x	x

A organização e frequência dos blocos na rotina proposta por cada editora pode ser visualizada nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2: Rotina sugerida pela formação da Editora X

QUADRO 7 - EXEMPLO DE PLANO DE AULA – LIÇÃO 4								
Obs: os números dentro dos quadros referem-se aos exercícios da Lição 4								
Bloco de Atividades	Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5	Dia 6	Dia 7	Dia 8
ACOLHIDA	X	X	X	X	X	X	X	X
LEITURA	X	X	X					X
BRINCANDO COM SONS E LETRAS	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11	Revisão	Revisão
HORA DE LER	12	13	14	15	16			Revisão
CORRETO? DITADO	17	18-19	20-21	22	23	24	Ditado	Revisão
É ASSIM QUE SE ESCREVE	25	26	27	28	29	30	31	Revisão
REDAÇÃO				32	33	34		
JÁ SEI LER				X	X	X	X	X
LEITURA LIVRE	X	X	X	X	X	X	X	X
CALIGRAFIA	X	X	X	X	X	X	X	X
DEVER DE CASA	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: OLIVEIRA, João Batista Araújo; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira. *Aprender a ler: letramento e alfabetização linguística*. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008, p. 82.

Quadro 3: Rotina sugerida pela formação da Editora Y

ROTINA - 2º ANO					
TEMPO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
2 HORAS E 40 MINUTOS (TEMPO MÉDIO)	ACOLHIDA E RETOMADA DA MATRIZ DE CASA DE SEXTA-FEIRA	ACOLHIDA E RETOMADA DA MATRIZ DE CASA DE SEGUNDA-FEIRA	ACOLHIDA E RETOMADA DA TAREFA DE CASA (OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO)	ACOLHIDA E RETOMADA DA MATRIZ DE CASA DE QUARTA-FEIRA	ACOLHIDA E RETOMADA DA TAREFA DE CASA (OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO)
	 DO RÉ MI	 CONHECENDO DIFERENTES TEXTOS	 ESCREVENDO DO MEU JEITO	 CONHECENDO DIFERENTES TEXTOS	 DO RÉ MI
	 ESCREVENDO DO MEU JEITO	 APRENDENDO COM AS FRASES	 APRENDENDO COM AS FRASES	 DESCOBRINDO OS NOMES	 ESCREVENDO DO MEU JEITO
	 APRENDENDO COM AS FRASES	 HORA DO CONTO	 HORA DO CONTO	 APRENDENDO COM AS FRASES	 APRENDENDO COM AS FRASES
	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
	 JOGANDO COM AS FICHAS	 BRINCANDO COM AS PALAVRAS	 JOGANDO COM AS FICHAS	 BRINCANDO COM AS PALAVRAS	 JOGANDO COM AS FICHAS
1 HORA E 20 MINUTOS	ATIVIDADES PROPOSTAS PELO PROFESSOR REFERENTES A OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO	ATIVIDADES PROPOSTAS PELO PROFESSOR REFERENTES A OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO	ATIVIDADES PROPOSTAS PELO PROFESSOR REFERENTES A OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO	ATIVIDADES PROPOSTAS PELO PROFESSOR REFERENTES A OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO	ATIVIDADES PROPOSTAS PELO PROFESSOR REFERENTES A OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO
	EXPLICAÇÃO E ENTREGA DA MATRIZ DE CASA	EXPLICAÇÃO E ENTREGA DA TAREFA DE CASA REFERENTES A OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO	EXPLICAÇÃO E ENTREGA DA MATRIZ DE CASA	EXPLICAÇÃO E ENTREGA DA TAREFA DE CASA REFERENTES A OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO	EXPLICAÇÃO E ENTREGA DA MATRIZ DE CASA

Fonte: MACAMBIRA, Daniela; BRUN, Patrícia. *Lendo Você Fica Sabendo: caderno de orientações didáticas do professor*. 2. ed. Fortaleza: Aprender Editora, 2008, p. 27.

A análise das rotinas confirma que cada editora defende sua filiação teórica e organiza sua rotina em função dela e percebe-se que há coerência entre a fundamentação teórica, as atividades propostas e a organização das rotinas. No material da Editora X há predomínio das atividades de decodificação em detrimento das atividades de compreensão. Situação diametralmente oposta ao material da Editora Y.

Percebe-se, no entanto, uma flexibilidade maior por parte da rotina do material da Editora X. A rotina desta editora prevê um período de recuperação, considerando a diferença no ritmo de aprendizagem das crianças.

Reafirmamos nossa concordância com a utilização de rotinas pedagógicas e muitas das questões favoráveis a sua implantação já foram discutidas no referencial teórico, no entanto, destacamos algumas: organização do tempo pedagógico, garantia de que as atividades essenciais para a alfabetização e o letramento sejam contempladas, diminuição da ociosidade dos alunos, entre outras.

Entretanto, nos causa incômodo que as formações trabalhem com rotinas prontas, para utilização em larga escala, na esperança que se adaptem a todas as salas de aula. Discorda-se que o objetivo da formação para implantação de rotinas pedagógicas seja este, ensinar a desenvolver uma rotina pré-fabricada, que defende os interesses, inclusive comerciais, de alguns grupos.

As determinações da própria SEDUC, em relação à implantação das rotinas, também não são claras. O termo de parceria assinado entre o Governo do Estado do Ceará, através da SEDUC, os municípios participantes do PAIC e as demais entidades parceiras dá pistas, mas não esclarece devidamente a questão. O referido termo destaca que o Eixo de Gestão Pedagógica tem como um dos objetivos a adoção de mecanismos didático-pedagógicos que ajudem os municípios a garantir a aprendizagem das crianças e a formação de professores. O termo ainda coloca os resultados esperados para este eixo:

Todos os municípios signatários do protocolo de intenções tenham implantado, até o final do ano letivo de 2010, rotinas pedagógicas que zelem pela primazia das aprendizagens das crianças, a formação docente continuada em serviço e a participação das famílias [...] (CEARÁ, 2007a, p. 3).

Nosso entendimento é que a formação deveria contribuir para que os municípios construíssem as próprias rotinas, mas o que se tem visto é que cada editora leva seu “pacote pronto”, o qual procura defender, sem considerar as características e as demandas próprias de cada sala de aula, as experiências anteriores vivenciadas pelos professores e pelas redes municipais.

É preciso considerar que, por mais que os resultados em alfabetização tenham melhorado a partir das ações do PAIC, o trabalho com a alfabetização no Ceará não nasce com ele e o breve recuo histórico realizado neste trabalho mostra isto. Parece que a formação analisada tem tido dificuldades em considerar esta história prévia dos professores e das redes municipais. A indagação de uma das coordenadoras pedagógicas do município B, nos mostra isto:

Olhe, a formação em si ela quer que siga passo a passo o material que vem de lá, quer que siga aquela rotina, agora assim eu vou conversar com uma das coordenadoras, assim porque, tem algumas turmas que são mais

adiantadas, ai pode fugir um pouco da rotina? (COORDENADORA SHEILA).

A seguir, discutiremos um pouco mais amiúde sobre a formação vivenciada pelos professores participantes da pesquisa.

3.1.3. A formação do PAIC

A análise dos documentos que regulamentam a formação dos professores do 2º ano, as observações de suas atuações em sala de aula e as entrevistas com os docentes forneceram-nos elementos para considerar que a formação trouxe contribuições para a prática pedagógica, provocando mudanças de postura importantes na ação dos professores. Entretanto, a articulação teoria e prática proposta pela formação está acontecendo de forma pouco eficiente, transformando as discussões sobre as práticas pedagógicas em treinamentos negligenciando a reflexão acerca do que o professor já desenvolve.

A partir da análise do edital que regulamenta a formação dos professores do 2º ano, realizada pelas editoras, observou-se que esta apresenta algumas características que foram pré-estabelecidas pela SEDUC:

- a. Demonstrar capacidade técnica para oferecer formação direta aos professores do 2º ano com documentação comprobatória de experiências similares anteriormente desenvolvidas;
 - b. Apresentar um guia didático contendo as orientações para o processo de formação;
 - c. *Articular o conhecimento teórico com a prática docente, de modo que os professores possam compreender os fundamentos e as competências trabalhadas nas atividades propostas na rotina pedagógica;*
 - d. *Demonstrar mecanismos de articulação com a prática docente, propondo de forma objetiva rotinas para a sala de aula;*
 - e. Apresentar instrumentais com metas definidas que ajudem o professor na gestão da aprendizagem dos alunos;
 - f. Propor sugestões para dar suporte pedagógico ao(s) alunos que não alcançaram as metas previstas;
 - g. Apresentar critérios de avaliação para o processo formativo.
- (CEARÁ, 2008a, p. 13, grifo nosso)

Das características previstas para a formação em serviço dos professores do 2º ano, duas nos parecem fundamentais, os itens “c” e “d”.

Serão apresentadas a seguir as características das formações propostas pelas editoras e, posteriormente, será retomada esta discussão.

A formação realizada pela Editora X está estruturada em duas partes: formação inicial de 24 horas (3 dias) para que os professores tenham uma visão geral do programa e do material a ser trabalhado, antes do início do ano letivo. Ao longo do ano letivo serão mais sete encontros de oito horas cada, consistentes com a proposta de reflexão a partir da prática.

A proposta é que em cada encontro sejam discutidos:

- Instrumentos que ajudem ao professor na gestão da aprendizagem: indicadores de frequência, ritmo dos alunos e resultados de testes;
- Mecanismos de articulação da prática docente com a rotina de sala de aula, planejamento de uma semana de atividades de acordo com as orientações dos manuais.
- Estudo temático, utilizando os materiais de apoio que trazem a fundamentação do programa.
- Aplicação dos conteúdos dos manuais de apoio às rotinas pedagógicas

De forma um pouco diferenciada, a formação desenvolvida pela Editora Y acontece mensalmente. São dez encontros mensais de oito horas e propõe o trabalho a partir de quatro eixos:

- Teórico: formação do ponto de vista dos conhecimentos técnico-científicos relacionados à educação com conhecimentos relacionados a outros saberes e práticas;
- Prático: considerar as dimensões de diferentes saberes e a possibilidade de continuidade de pesquisa, busca de novas informações e construções de novos conhecimentos que se incorporem a sua formação atual.
- Eixo cultural: dimensionar o seu conhecimento e o do educando, considerando sua origem social, valorizando seus saberes, capacidade de aprender, expectativas e necessidades.
- Eixo relacional: união, integração e comprometimento em torno de um projeto de cooperação com o objetivo de formar o aluno cidadão em torno de um trabalho significativo.

A análise das propostas de formação bem como de alguns materiais utilizados nelas apontam que, apesar de ambas estarem pautadas no trabalho com a rotina de sala de aula e na busca da articulação teoria/prática, através da reflexão das atividades vivenciadas na prática, elas guardam diferenças.

Na formação da Editora X esta articulação é mais bem organizada e fundamentada. Todo o material utilizado pelos professores tem sua fundamentação teórica nos manuais e

textos complementares que acompanham o material didático. Cada um dos itens da rotina tem sua descrição e fundamentação teórica embasada em pesquisa, com bibliografia consultada e os objetivos de cada bloco estão claramente definidos nos manuais. Em contrapartida, a formação parece mais árida e o conteúdo não é facilmente acessível aos professores. Assemelha-se por vezes a um curso sobre alfabetização, no qual se expõem a teoria e sugestões para sua aplicação, mas o professor continua como ouvinte, de fora do processo reflexivo, pois não consegue estabelecer uma ponte entre o que a formação propõe e o que ele já realiza.

As falas das professoras atestam o exposto:

A formação do X, é mais teoria, sabe, só fala, não mostra os jogos. “Olhe isso, olhe isso aqui é muito bom pra sua sala de aula”. Não, é mais teoria, só falando mesmo. Como é que está o aluno? Então elas não veem isso (LUCIANE).

A formação ajuda muito. O que eu tive mais avanço foi aquele da Editora Y. O da Editora X eu achei muito complicado, são muitos manuais, aí o tempo não dava. A gente lê aquele manual diz uma coisa, chega na sala já é outra realidade. Eu trabalho de acordo com meu aluno, de acordo com a dificuldade dele. Porque às vezes lá diz assim ‘Organize um texto’, mas aquele aluno não sabe ler, aí eu acho que não tem sentido, e também têm coisas que a gente chega na sala pra fazer com o aluno e ele não tem muito interesse (LAURA).

De forma oposta, a formação da Editora Y não mantém a mesma relação entre as atividades práticas e a fundamentação teórica. Não tem um material específico, trabalhando com textos soltos, por vezes fragmentados e desarticulados entre si. Em contrapartida, a receptividade dos professores é maior, uma vez que o componente prático, lúdico e relacional está mais presente.

A fala das professoras confirma esta afirmação:

Assim, no primeiro momento todo mundo gostou do programa porque não tem coisa melhor do que ver a teoria e a prática. Então o que era acostumado com a capacitação, que era aquela conversa, até mesmo planejamento de professores, nunca sai, sempre vêm as informações, o plano em si a gente acaba fazendo em casa. Então o programa PAIC em si tem essa vantagem porque está sendo repassado e praticado (VÂNIA).

No programa Y ela mostra, por exemplo, nos blocos, cada bloco tem assim, Dó-Ré-Mi, ou Escrevendo do meu jeito. Em cada bloco ela vai descrevendo de que forma a gente vai trabalhar com o aluno, aí às vezes ela para um pouco e vai perguntando “Se você chegasse na sua sala, como você faria com seus alunos?” Aí ela vai explicando vai dando ideia, vai mostrando como fazer e a gente vai fazendo pergunta pra ela. Do Programa X ela falava mais da teoria (LAURA).

Parece-nos que as propostas analisadas buscam uma articulação entre teoria e prática, mas esbarram na experiência do professor. Têm se voltado à prática do trabalho em sala de aula como treinamento e negligenciado a reflexão acerca do que o professor já desenvolve. Os questionamentos ao professor parecem ficar restritos à verificação do entendimento da ação sugerida, ao invés de interrogar por que ele assim o faz, expondo as vantagens, fundamentadas em pesquisa ou experiências bem sucedidas, que a modificação de sua ação proporcionaria ao grupo de alunos.

Gauthier (1998) faz uma distinção entre saber experiencial e saber da ação pedagógica que parece promissor para o entendimento da questão anteriormente levantada.

Para o autor, o saber experiencial é construído a partir dos momentos vivenciados. São experiências particulares que lograram sucesso ou não e que são registradas no reservatório de saber, passando a valer como regras a serem repetidas. Essas experiências das quais o professor tira proveito, permanecem confinadas em sala de aula, são privadas. Elas recebem julgamentos privados, são substituídas, ampliadas ou repetidas, são testadas na privacidade da sala de aula, mas seu julgamento e as razões na qual ela se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente.

Ainda segundo o autor, o que prejudica o saber experiencial é que as explicações do professor para os êxitos ou fracassos podem ser errôneas. Ele pode acreditar que, por agir de determinado modo, os alunos aprendem e na realidade a explicação pode ser outra, uma vez que esse saber, solitário, é calcado sobre pressupostos e argumentos que nunca são verificados. Via de regra, esse saber se perde quando o professor deixa de exercer seu ofício.

Gauthier reforça que estes saberes experienciais dos professores podem ser comparados, avaliados e proporcionar “regras” de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores e transformarem-se em saber pedagógico, que é o saber experiencial do professor à medida que é verificado, testado e se torna público.

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. [...] De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não o distinguem em nada, ou quase nada, do cidadão comum. (GAUTHIER, 1998, p. 34)

As formações analisadas têm discutido questões relativas ao saber pedagógico, bem fundamentado ou não, mas não têm se proposto a discutir os saberes experienciais dos professores, como forma de analisá-los, de socializá-los e de referendá-los ou não. Ao invés

de investir na transformação deste saber experiencial em saber pedagógico, o que se tem feito é tentar “convencer” o professor a substituí-lo, trocar o que ele tem feito ao longo de sua trajetória profissional por algo novo, desconhecido. Utilizando uma imagem caricata é como propor ao professor: “Esqueça tudo o que você já aprendeu ou vivenciou até hoje.”

Não se está querendo afirmar que todas as práticas dos professores são adequadas e efetivas, tem-se a convicção que algumas práticas são melhores que outras. O que se pretende é discutir como a formação continuada pode, de fato, provocar mudanças nas práticas dos professores, é buscar a tão sonhada relação teoria e prática.

O saber pedagógico é apreciado pelos professores, mas não necessariamente utilizado por eles, pois muitas vezes não é bem compreendido e noutras esbarra no conhecimento experiencial, mais estável e cotidiano, que não sendo discutido, refletido, posto à prova, não mostra ao professor razões para ser modificado.

Não se pode propor aos professores a simples “aplicação” de novas metodologias, mesmo sendo resultados de pesquisa. Cremos que é preciso pensar a formação continuada no sentido de informar aos professores sobre estes resultados e de ajudá-los a confrontar com o que já realizam, seus saberes experienciais. Os resultados de pesquisas ou, no caso dos programas analisados, as metodologias propostas, não podem ser impostos aos professores como dogmas, mas como informações confiáveis e sistemáticas que visam aumentar a sua competência profissional. O docente poderá utilizar-se desse saber pedagógico para reformular suas próprias situações práticas, seu saber experiencial.

Vale reforçar que nem todas as práticas pedagógicas se equivalem, algumas são mais eficientes e melhores que outras. Dos professores, em contrapartida, se espera que prestem contas de suas ações e resultados diante da comunidade, que saiam da cravelha e exponham suas formas de ensinar, deixando de basear seu agir pedagógico em erros e acertos, ignorando as produções de caráter científico que podem esclarecê-los. Dito de outra forma, trata-se de informar acerca de pesquisas sobre o ensino de sala de aula, comparar com o que o professor já realiza e discutir a pertinência destas e de suas implicações práticas.

Não se trata também de estimular o professor a voltar-se cada vez mais para si mesmo, nem de criar a falsa verdade de que o saber de cada um basta para si mesmo, tornando o saber científico sobre o ensino inútil aos olhos dos professores, mas de propor procedimentos metodológicos ancorados em pesquisas e aproximá-los das situações cotidianas vivenciadas pelos professores, buscando contrapontos com suas concepções prévias, suas ações e os efeitos destes sobre os alunos.

O que se busca não é uma formação em serviço do tipo procedimental, que trabalhe a serviço da promoção de um ou de outro método ou material e que se interesse apenas em modificar as ações do professor, mas uma formação que vise instrumentalizá-lo para o bom desenvolvimento do trabalho de sala de aula e seu próprio desenvolvimento pessoal.

Outro ponto que merece discussão é padronização das rotinas e materiais. As formações analisadas tendem a discutir suas metodologias como se as salas de aula não tivessem diferenças significativas entre elas, fossem uniformes e as situações vivenciadas em sala de aula não tivessem uma grande parcela de imprevisibilidade. A atividade educativa e a aprendizagem, por vezes, são percebidas como se não existisse nenhuma contingência, como se em todas as salas de aula as mesmas ações pudessem acontecer da mesma forma e produzir os mesmos efeitos. A fala das professoras ilustra esta afirmação:

Assim, ela faz como se a gente fosse os alunos, mas como nós somos professores, tem um comportamento diferente. Só que os alunos não são como nós professores no momento que ela vê. Tem alguns momentos que a criança quer atrapalhar (VÂNIA).

Ela sabe passar o conteúdo direitinho e tudo, mas ela não tem aquela noção do que é uma sala de aula, porque se ela acha que os alunos vão fazer do jeito que ela está falando ali, não vão [riso] (FÁTIMA).

Nesse ano elas não têm resistência quanto ao programa, elas procuram fazer direitinho, então assim, elas planejam. Agora assim, existem alguns professores que, às vezes, ela não faz determinada ação, determinada atividade, que elas até comentam pra gente, que elas veem que não está tendo necessidade, devido às vezes os alunos estarem mais adiantados, mas isso não são todas as vezes, às vezes elas fazem, às vezes elas não fazem, depende da turma, porque tem turma que tem nível diferente (COORDENADORA SHEILA).

Não se pode pensar numa formação que seja “aplicada” à sala de aula sem “retoques”. Os conhecimentos e as metodologias discutidos na formação precisam ser adaptados pelo professor, que substitui o que lhe parecer inadequado ou sem relação com a realidade vivida, conservando o que pode lhe servir e, de certa maneira, recompondo os seus saberes.

As professoras participantes da pesquisa nos relatam como têm tratado esta questão:

Por exemplo, a gente sabe que tem níveis diferentes de alunos, então assim, para aqueles alunos que já estão bem adiantados é excelente. Agora é claro que para aqueles alunos que são mais fracos, é claro que tem certa dificuldade, por quê? Porque eles têm dificuldade pra ler e tudo isso aí é um processo.

O que acontece, por exemplo, uma professora que tem uma turma que tem mais dificuldade, aí o quê que ela vai fazer? Ela vai trabalhando aos poucos. Então é feita assim, a readaptação toda (LAURA).

Na questão do PAIC, eu só queria que fosse trabalhado mais a questão da dificuldade daquele aluno que não estava conseguindo, porque pra nós está sendo um novo programa o PAIC. Dizer que não seja, está sendo. O que eu vejo é que deveria ter possibilidade, mostrar outras possibilidades, se caso não viesse a funcionar. Por exemplo, o “Dó-Ré-Mi” não está funcionando com esse aluno, então viessem umas sugestões extras pra ver o que poderia ser trabalhado com aquele aluno. Porque, é o seguinte, o programa é de 7 às 10 horas, eu tenho que seguir aquela rotina, de 7 às 10, e de 10 às 11 eu vou ter que trabalhar as demais disciplinas. Em que momento vou trabalhar uma atividade diferenciada com aquele aluno com dificuldade? Hoje ela (a formadora) já me disse que eu poderia fazer intervenções, o aluno que não sabe ler, eu pediria que ele fosse até a lousa e “Olha, me mostra aqui nessa frase a palavra gostar.”, “Ou então gosta, ou então Mariana”. “Qual a primeira letra, segunda letra?”. Hoje ela já me ajudou bastante. Eu queria que toda vez viessem sugestões pra solucionar os nossos problemas, porque falo demais, então quando eu tenho um problema eu já vou logo e pergunto, mas têm outras que não, que se omitem. E nisso aqui quem perde não sou eu nem o programa, é o aluno (FÁTIMA).

Ao lado das ressalvas que foram feitas à formação continuada em serviço dos professores do 2º ano, é preciso salientar que a referida formação também tem favorecido algumas mudanças importantes. Ficou evidente, não apenas pelo relato das professoras mas, sobretudo, pelas observações realizadas em sala de aula, que o tipo de formação desenvolvida, que é pautada num material didático específico e na implantação de uma rotina pedagógica, contribuiu para o aprimoramento das práticas pedagógicas do grupo docente, o que pode ser verificado no relato das professoras:

Antes da formação eu não fazia deste jeito [referindo-se à Hora do conto], de jeito nenhum. Não tinha essa experiência, aí não era feito desse jeito. Quando eu trabalhava em outras disciplinas, eu lia todo dia uma historinha, fazia questões, fazia alguma perguntinha, mas nunca me dei conta de que havia a necessidade de trabalhar representação, que teria uma atividade, baseada, mesmo sendo oral, deveria ser feita, mas eu não trabalhava nesse sentido. Hoje até sinto dificuldade, porque agora vai ter um reforço e eu perguntei “E aí, vai ser necessário fazer a ação?”, Porque sempre vai ter, aí na hora do primeiro texto de segunda feira, era sobre o macaco. “Pronto, eu já sei na minha folhinha o que eu vou falar, sobre a novela, porque tem um macaco”. Aí eu disse, eu vou fazer a predição. Então eu acredito que o PAIC vem me ajudar em tudo, toda sala que eu vou ensinar, eu vejo agora que é necessária a ação, mesmo em séries terminais (VÂNIA).

Até o meu comportamento eu mudei com a formação, não sei se pelo jeito que eu fui alfabetizada, eu não sabia brincar com as crianças. Eu nunca estudei com um professor dinâmico. No início, a adaptação foi um pouco difícil, a maneira de realizar aquelas atividades, depois eu aprendi a gostar. Agora o que a gente aprendeu, pratica em sala e dá até pra usar em projetos que não são da editora. A gente fazia aquela atividade em grupo, no chão, mas não era igual a que a formadora ensinava, a gente caía junto com os alunos e brincava com eles (LAURA).

Percebe-se que houve alguns avanços em relação a outras formações continuadas em serviço vivenciadas pelas professoras alfabetizadoras. Mamede (2000) desenvolveu uma pesquisa com professoras alfabetizadoras buscando compreender como ocorreu a formação das professoras alfabetizadoras de escolas públicas municipais, no Estado do Ceará, entre 1985 e 2000. Os resultados desta pesquisa mostraram que as principais dificuldades das professoras em relação à formação eram: problemas na relação entre teoria e prática, tendo a primeira uma ênfase muito maior que a segunda; falta de tempo para estudar e formação muito espaçada, com periodicidade irregular; apostilas massificadas, sem nenhum tipo de diferenciação ou adaptação à realidade dos municípios; falta de diversificação nas ações de formação docente e nos recursos utilizados; profissionais formadores sem qualificação e postura do repasse, ou seja, os profissionais formadores transmitiam os conteúdos para os professores, que deveriam repassar aos alunos. Os professores eram considerados como receptores de um conhecimento acabado, pertencente a outrem, e tinham o papel de meros transmissores.

Pode-se observar que a formação dos professores do 2º ano, desenvolvida pelo PAIC, avançou em alguns aspectos quando comparada às formações anteriores. Avançou, sobretudo, no que se refere à relação teoria e prática. Embora tenhamos críticas à forma de abordar as questões práticas, é preciso reconhecer que tais questões já ocupam um papel de maior importância e destaque na formação. Consideramos que a regularidade da formação, sendo mensal e conseguindo manter esta continuidade durante o ano letivo, também foi uma conquista da formação do PAIC.

No entanto, algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores nas formações das décadas de oitenta e noventa ainda se mantêm. A formação continuada em serviço continua desconsiderando os professores na sua singularidade e no seu saber experiencial. Os docentes continuam a ser considerados desprovidos de saber e necessitados de agentes externos que venham a eles com pacotes de conhecimentos formalizados e prontos.

Outro ponto que atesta a contribuição da formação desenvolvida pelo PAIC é que, a partir das ações da formação, com distribuição de material estruturado e implantação de rotina pedagógica. Existem atividades que favorecem a apropriação do sistema alfabético e do letramento, mesmo com as ressalvas feitas anteriormente, em todo o tempo de aula. Existe material didático disponível para todos os alunos e o professor, guardadas as diferenças, sabe como utilizá-lo. Pode-se afirmar que, nas turmas observadas, as aulas acontecem.

A mudança nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras fica visível quando consideramos a pesquisa realizada pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CEARÁ, 2006). Essa pesquisa, dentre muitos outros achados, mostrou que alguns entraves para o processo de alfabetização ainda não foram devidamente solucionados como a falta de bibliotecas e a lacuna na educação inclusiva. Em contrapartida, outros aspectos levantados como: ambiente escolar desfavorável à aprendizagem da leitura e da escrita, escassez de material pedagógico para utilização dos alunos, tempo pedagógico indevidamente utilizado, professoras alfabetizadoras utilizando metodologia inadequada, leitura centrada na soletração e escrita pensada como sinônimo de cópia, já foram modificados.

Ao lado da concordância de que a formação proporcionou mudanças, alerta-se para a fragilidade dessas, uma vez que não se está investindo na autonomia do professor e que se trabalha com uma formação mais procedimental e menos refletida.

Também não se pode afirmar que o aprimoramento das práticas dos professores seja devido, única e exclusivamente, à formação desenvolvida pelo PAIC. Conforme citado anteriormente, algumas ações importantes relativa à formação continuada em serviço dos professores alfabetizadores, desenvolvidas no estado como o PROFA e o Pró-Letramento também deram sua contribuição. A fala das professoras reforça este argumento:

Na pedagogia, a gente fez sobre alfabetização. No momento eu não me lembro de muita coisa. O que me ajudou mesmo não foi a faculdade, foi quando eu terminei o científico, eu fiz um concurso do “Agora eu sei”. A gente levava os módulos pra casa, estudava, voltava lá e fazia as provas. Era pra formação de professores (LAURA).

E o Pró-Letramento me ajudou muito também, tanto o português, como a matemática. Como eu lhe disse, era acostumada a ensinar muito solto, e agora não, já é uma coisa bem direcionada. Quando eu for trabalhar a leitura, eu já sei que descritor eu vou usar. O aluno está com deficiência, então eu já vou lá no descritor e vejo o que precisa ser trabalhado naquela criança. Então no caso, a gente só se preocupava muito em leitura, mas de que forma? De que esse aluno estava precisando? Então agora com esses níveis: pré-silábico, silábico, fica fácil você saber o que poderá ajudar o aluno (LUCIANE).

O PROFA me ajudou muito, acho que um dos que mais me ajudou foi o PROFA. A faculdade também me ajudou, mais quem mais me ajudou foi o PROFA (LUCIANE).

Eu acho que melhorei demais em termos de companheirismo. Eu era assim muito fechada sabe, eu até não tinha muita dinâmica, hoje eu sou mais dinâmica dentro da sala de aula, devido a estes programas, esses encontros, curso. Acho que abriu mais minha mente pra esse trabalho, principalmente quando eu fiz o programa do PROFA, esse foi assim o passo pra mim me

especializar mesmo em alfabetização. Conheci as crianças do pré, pré-silábico, acho que assim esse PROFA foi o que veio mais abrir a minha mente (FÁTIMA).

Em seguida, será analisado como as professoras gerenciam suas salas de aula. Interessa-nos, sobretudo, identificar as características das práticas pedagógicas das professoras e como elas administram a rotina pré-estabelecida com a diversidade e as contingências da sala de aula.

De acordo com Gauthier (1998), Tardif (2007) e Tardif e Lessard (2008), a atividade docente se estrutura em torno de dois grandes grupos de funções: as funções ligadas à gestão das interações na sala de aula e à transmissão da matéria. A eficiência do trabalho do professor consiste em fazer essas duas categorias convergirem da melhor forma possível, pois elas constituem as dimensões centrais da profissão.

É certo que estas duas instâncias são intrínsecas, mas para fins de análise serão tratadas em separado.

3.2. Gestão e organização da classe

O professor está continuamente em interação com o grupo de alunos, via de regra está na coordenação das ações em andamento na sala de aula. Ele conversa continuamente com o grupo e com os alunos individualmente, procura garantir o controle da disciplina e a realização das tarefas. Ele age de várias formas ao mesmo tempo, realizando diversos tipos de intervenção com os alunos e com o grupo: dá instruções de resolução da tarefa, chama atenção para o barulho, avalia a aprendizagem de algumas crianças, motiva etc.

Quer consideremos sob o ângulo da ordem da classe ou da aprendizagem realizada, todas as atividades envolvem as ações do professor. Procederemos a seguir a análise da capacidade de gerenciamento da classe por parte das professoras participantes da pesquisa. Consideraremos o planejamento das atividades, a variedade metodológica e o atendimento à diversidade.

3.2.1. Planejamento das atividades

O planejamento das atividades diárias faz parte do trabalho cotidiano de todo o professor. Apesar das professoras que participaram da pesquisa utilizarem um material didático estruturado, que já traz as atividades organizadas para serem trabalhadas a cada dia e possuírem uma rotina de sala de aula que prevê as atividades a serem desenvolvidas, o planejamento continua sendo indispensável para atender às diferentes situações e níveis de aprendizagem das salas de aula.

As editoras responsáveis pela formação tratam o planejamento de formas distintas, assim como as quatro professoras participantes da pesquisa também mostraram formas diferentes de se organizarem para as aulas.

A Editora X organiza, durante a formação, o que ela chama de Plano de trabalho, no qual é feita a distribuição das atividades e páginas dos livros a serem realizadas no período de uma semana e cada professor deve organizar as demais.

A Editora Y já elaborou o material considerando a realização de três páginas de atividades por dia. No caderno de orientação do professor estão organizadas as “ações” das unidades ímpares e os professores ficam responsáveis em preparar as ações das unidades pares. Estas ações devem ser utilizadas pelo professor para o planejamento diário.

Entre as professoras que participaram da pesquisa, duas utilizavam um caderno para registro das atividades que iriam desenvolver. Quanto às outras duas, não se pode afirmar que não planejavam, mas que não tinham registros escritos de seu planejamento e utilizavam os livros e manuais dos programas para orientar as atividades com os alunos.

A professora Vânia, a menos experiente do grupo, era também a que organizava o planejamento de forma mais detalhada e confeccionava muitas atividades e jogos para trabalhar com os alunos. No entanto, tinha dificuldades de manter a disciplina do grupo e queixava-se, por vezes, de não conseguir desenvolver todas as atividades programadas: “Você vê que eu organizo tudo bem arrumadinho, mas têm umas crianças que não querem nada, eles não me deixam realizar as coisas que eu preparo” (VÂNIA).

A imprevisibilidade do trabalho de sala de aula angustiava muito a professora Vânia, que “imaginava” uma aula, mas se deparava com outra, diferente do que ela havia previsto.

A professora Luciane também trazia, invariavelmente, seu planejamento descrito no caderno, embora de forma bem mais sucinta. Também ela tinha a preocupação de confeccionar os materiais que ela mesma programava.

A professora comenta sobre as dificuldades para organizar a aula e o material que utiliza com seus alunos:

No começo a gente fica assim doidinha, aí tem que fazer isso, aí tem que fazer aquilo. Porque primeiro a gente tem que ler toda estrutura da aula que vai vir no dia seguinte, pra gente poder adaptar dentro da sala, pra gente não ficar com o livro todo tempo aqui segurando, “Agora nós vamos fazer isso, agora nós vamos fazer isso”. Então a gente faz um pequeno resumo no caderno do que a gente vai passar, pra não ficar o tempo todo com o livro na mão, por que se não eles percebem, “Tia, você ‘tá’ todo tempo com esse livro na mão”. Aí já colocou no caderno, já melhora o trabalho. É muita coisa! E a gente que não tem computador e aí é que a gente sofre, porque todo dia eu aperreio a Lena [coordenadora] de manhã, “Lena, faz esse trabalho aqui pra mim”, porque tem muita coisa pra fazer em casa (LUCIANE).

Chamou-nos atenção a forma como a professora Luciane organizava suas aulas. A docente considerava os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos em seu planejamento e elaborava atividades com distintos níveis de complexidade, de modo que todos os alunos fossem contemplados em suas dificuldades. Não eram atividades individuais, mas atividades para serem vivenciadas em grupo, com níveis de exigência diferentes, de forma que cada uma das ações realizadas tinha como foco um grupo específico de alunos.

A professora Laura não tinha um caderno organizado para seu planejamento, mas certamente o fazia, mesmo que mentalmente, pois sempre chegava à escola com alguma atividade além das que eram sugeridas pela formação, com o objetivo de atender às necessidades individuais dos seus alunos. De acordo com a professora:

Eu faço o planejamento nos sábados, que a gente faz o plano semanal, sábado à tarde, que eu tenho um tempinho, eu faço. E também durante os dias da semana, se tiver alguma coisa pra preparar, eu preparo à noite. Porque com o plano que a gente tem, sempre tem que fazer uma coisinha em casa, porque não dá pra executar tudo em sala, aí eu faço à noite (LAURA).

A professora Fátima também não tinha nenhum registro do planejamento, apesar de afirmar que os professores da escola reuniam-se, semanalmente, para planejar. Ela gerenciava sua aula com o material fornecido pela editora e não presenciamos nenhuma atividade extra que tenha sido preparada com antecedência pela professora.

Como já discutimos anteriormente, o trabalho do professor situa-se no espaço entre o estável e o fortuito, entre questões estáveis, previsíveis e as incertezas e contingências que vão exigir do professor habilidade de manobra para a realização da aula.

De acordo com Tardif e Lessard:

Ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição etc. [...] Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em

que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma (2008, p. 43).

A professora Vânia foi a única, entre as docentes que participaram da pesquisa, que mostrou dificuldades em lidar com as situações imprevistas e alterar seu planejamento inicial. As demais professoras mostraram-se muito à vontade ao lidar com as situações de sala de aula que exigiam que elas fizessem alterações no que haviam programado. O relato das docentes nos mostra isto:

Por mais que você planeje alguma coisa assim perfeita, mas tem aquele momento que o aluno quebra. Eu tenho dito muito para as meninas desse projeto, para a formadora, que não tem como, se surge um problema eu não vou deixar pra depois um problema, pra estar seguindo à risca isso aqui não, por que isso aqui eu posso pegar novamente, mas isso que é urgente ali na minha sala eu tenho que funcionar logo isso, porque eu não vou deixar pra depois (FÁTIMA).

Aí quando eu fui ensinar /p/ /i/, /p/ /ó/⁶¹ ele não acompanhava, não juntava. Aí eu fui ensinar de outro jeito. Aí desse dia em diante eu aprendi que a gente nem sempre faz de acordo com o que está no plano (LAURA).

Eu ajeito a aula todinha. Aí eu vejo que alguns dos meninos não estão conseguindo fazer a atividade do jeito que eu pensei. Não “corto conversa”, eu mudo, mudo tudo, faço de outro jeito, até que dê certo (LUCIANE).

De acordo com Clark e Dunn (1991, apud Gauthier, 1998), um bom planejamento é caracterizado pela minúcia, mas não pela rigidez. Os professores que planejam de uma maneira demasiado rígida e detalhada se concentram às vezes demais no conteúdo e não o bastante nas necessidades dos alunos. O que pode impedi-los de tirar vantagem dos momentos propícios ao ensino que surgem quando os alunos fazem perguntas ou dão respostas inesperadas, o que é mais comum em professores iniciantes.

Além de fazerem as alterações necessárias no seu planejamento diário, de acordo com as contingências da sala de aula, as professoras participantes da pesquisa demonstraram perceber que o planejamento coletivo, recebido das editoras responsáveis pela formação, não atendia completamente as necessidades de seus alunos e, algumas vezes, organizavam atividades diferentes das propostas, optando pela variação das metodologias de ensino, assunto que discutiremos a seguir.

⁶¹ Referindo-se à síntese de fonemas, proposta pelo material da Editora X.

3.2.2. Variedade metodológica

Comparando-se as observações em sala de aula com as orientações didáticas fornecidas por cada uma das editoras foi possível perceber certa dualidade no comportamento das professoras.

As docentes aderem aos mandatos da formação, mas ao mesmo tempo, mantêm uma distância em relação a eles. Buscam atingir seus objetivos e enquadrá-los num plano de trabalho regulamentado, mas às vezes se permitem comportamentos anônimos e transgressivos em relação às orientações recebidas, fazem adaptações na rotina e utilizam-se de metodologias variadas, conforme pode ser observado em suas falas:

A orientação é que na terça e quinta, poderia colocar outro conteúdo. Tinha que dar além desse aqui [referindo-se à orientação da editora] mais um extra, tinha que seguir até onze horas, tinha que dar todinho com as ações e as representações.

Mas eu mudo, quando os meninos já estão bem. Porque ação eles demoram muito e eu já não ficava chamando a atenção deles porque eles já sabem ler então, eu tinha que incluir outra coisa, então o que eu ia fazer, ia colocar dificuldade ortográfica, no caso texto que tinha que pintar dentro do próprio texto, palavras que eles tivessem com dificuldade ortográfica, S e Z, eu tenho aluno que é batata é o S e o Z eles trocam são dois que estão na sala de reforço (FÁTIMA).

A gente vai como dá certo a gente fazer. Eu acredito que alfabetizar a gente tem que usar de todas as maneiras, contanto que chegue no objetivo que a gente quer. Porque tem criança que é meio lesada, aí a gente fala com cuidado, dá certo, já têm outros que não dá, a gente já tem que falar mais duro. Aí a gente vai conhecendo ao longo dos dias, conhecendo cada um e descobrindo como fazer com que ele leia. Eu procuro usar o que dá certo. Eu obedeco ao planejamento que a gente faz com a secretaria, eu utilizo os métodos que eu vou aprendendo. De acordo com o aprendizado do aluno a gente vai trabalhando, procurando maneiras pra que ele aprenda. Os alunos, a gente vai vendo as dificuldades de acordo com eles, porque tem aluno que aprende de um jeito, já tem aluno que aprende de outro. Aí o que dá certo com um a gente já vai pegando, a cada dia que passa já vai com uma bagagem maior, só aumentando. Teve uma época que disseram que a gente não poderia ensinar soletrando, aí eu deixei, eu sempre gostava de fazer o que mandavam. Quando eu fui pra uma sala de aula em Otavilândia, tinha um rapazinho. Aí os outros já liam ali “ba”, já liam direto, e ele não lia. Aí ele disse assim “Tia se você me ensinasse b-a, ba, l-a, la eu acho que aprendia. O meu irmão aprendeu assim.” Pois eu disse, tá bom, eu vou lhe ensinar assim. Aí eu comecei, ensinei soletrando mesmo, juntando as letrinhas. E você acredita que ele conseguiu? (LAURA).

Sempre na minha sala eu mudo alguma coisa, porque tem alunos que ainda não sabem ler, porque eles botam mais pra criança que sabe ler, e como eu tenho muito que ainda não sabem eu vou adaptando a eles. Tem até uma trilha que ela pediu pra fazer só com palavras, palavras com sílabas compostas e tudo, eu já boto com palavras simples, eu já faço com sílaba,

adaptando para os outros. Aí teve até a trilha agora e foi muito bom por que eu botei só de sílaba e foi muito bom, eles gostaram e assim, teve muita criança que sentou mesmo, a criança que não sentava, ela sentou e observou a brincadeira. Eu uso o método, de quando eu vejo que a criança não tá indo bem com esse programa, não está se adaptando, eu vou no outro método começando das letras, sílabas, silabando o B com o A, BA e aí vai. Eu uso esses outros métodos, uso de dinâmica como método, eu acho que eles alfabetizam muito rápido (LUCIANE).

Às vezes eu mudo algumas coisas, que a formadora passa, mas são pouquíssimas coisas. O que eu não consigo aceitar é justamente por eu ter 16 alunos, 12 eu consegui, está uma beleza e 4 estão com dificuldade. Então, fica difícil, 12 alunos conseguem rapidinho, eu terminei a ação e eles irem pra representação, eles já leem e respondem. Eles ficam fazendo danação, brincando, e aqueles 4 ficam ali tentando. Eu estou tendo essa dificuldade de fazer com que esses 4 acompanhem o nível dos demais (VÂNIA).

Diante do caráter de contingência e diversidade, próprio da sala de aula, o professor precisa contar permanentemente com atividades, ao mesmo tempo, elaboradas e dotadas de plasticidade, sem rigidez. Não se pode esperar que o professor trabalhe com procedimentos rígidos e metodologias estanques. De acordo com Zabala:

A complexidade dos processos educativos faz com que dificilmente se possa prever com antecedência o que acontecerá na aula. Agora, este mesmo inconveniente é o que aconselha que os professores contem com o maior número de meios e estratégias para poder atender às diferentes demandas que aparecerão no transcurso do processo de ensino/aprendizagem (1998, p. 93).

A adesão a qualquer metodologia precisa servir como elemento norteador, mas não pode ser encarada como recurso único e exclusivo para se chegar ao objetivo maior do trabalho do professor que é a aprendizagem de seus alunos.

A seguir discutiremos sobre como as professoras participantes da pesquisa interagem com seus alunos.

3.2.3. As interações

O professor interage com os alunos a partir de diferentes conteúdos e situações de aprendizagem em um movimento contínuo. As professoras participantes da pesquisa têm estilos diferentes de interação com as crianças, mas guardam alguns aspectos que são comuns.

As quatro professoras participantes da pesquisa circulam entre os alunos durante todo o tempo da aula e os atendem individualmente. Em todo o período de observação, que

totalizou mais de 40 horas, não se viu nenhuma das professoras sentada ou executando qualquer atividade que não estivesse envolvendo as crianças. Em todas as turmas observadas a figura central é a professora e as interações surgem costumeiramente a partir dela. As interações e a cooperação entre os alunos são encorajadas nas situações de aprendizagem, com o objetivo de que os alunos com nível de leitura mais adiantado ajudem os demais.

As professoras demonstraram, ao mesmo tempo, algumas formas peculiares de interação, que as diferenciaram.

Com a professora Fátima as crianças têm mais oportunidade de expressar suas opiniões ao grupo e também à professora, que tem uma enorme capacidade de escuta. Quando alguma criança trazia um questionamento, a professora parava o que estivesse fazendo para ouvir e discutir a questão.

Já a professora Laura abre menos espaço para as questões levantadas pelo seu grupo de alunos, mas conhece muito sobre o processo de aprendizagem de cada um, bem como suas potencialidades e dificuldades. Em sua sala de aula as ações coletivas são minoria. A cada atividade proposta, ela conversa com cada criança do grupo e propõe intervenções individualizadas: “Veja como você escreveu a palavra ‘eu’. Qual foi a primeira letra? U. E quando você fala, qual é a primeira letra?” (LAURA).

Em duas das quatro salas, especificamente nas turmas das professoras Vânia e Luciane, acontecem atividades em grupo.

A professora Luciane é que mais propõe atividades de interação entre os alunos e as utiliza como elemento de aprendizagem dos mesmos. Faz agrupamentos de vários tipos dependendo de seus objetivos pedagógicos. Em suas próprias palavras:

Separo de acordo com o nível! Depois eu misturo eles, você vem pra cá, você vem pra cá. Aí esses que estão um nível abaixo não se adapta a esse aqui porque é mais alto pra eles, aí eles ficam, “Tia, esse aqui eu não sei jogar”, aí vão entender desse aqui um pouquinho, vocês já começaram ali então tem que voltar pra cá e assim eles vão. Quando é um trabalho de sala aí eu misturo os grupos, misturo quem sabe ler e quem não sabe, principalmente na roda de leitura. Na roda de leitura eu pego mais os mini-livros, da Editora X porque os livros são muito bons, aí eu coloco um que sabe ler e três que não sabe, esse que sabe ler, já vai estar lendo pra estes ficarem escutando, aí depois eles vão só acompanhando, depois eu peço pra que ele tente ler alguma coisa. Aí a que sabe ler já vai ajudando a eles também, aí eles ficam só ligados na leitura delas (LUCIANE).

A professora Vânia também trabalha muito em grupo, mas tem grande dificuldade em administrar essas ações. Durante o período de observação, por várias vezes presenciamos sua

dificuldade em manter o grupo com um mínimo de ordem para poder dar prosseguimento às atividades.

Em suma, entre as professoras que participaram da pesquisa, não há práticas pedagógicas inovadoras, há atenção ao grupo e a cada uma das crianças. As docentes demonstram preocupação com a aprendizagem das crianças e os alunos percebem isto. As professoras demonstram que é importante que todas compareçam, que é importante que estejam aprendendo, ficam atentas ao que os alunos produziram e os incentivam a participar das aulas. As professoras têm clareza que para alfabetizar o grupo de alunos é preciso dar conta da alfabetização de cada um deles.

A fala da professora Fátima ilustra esta questão:

Com adulto tudo bem, que você pergunta entendeu? Alguém tem alguma pergunta? Mas a criança ela precisa daquele contato, ela sabe que quando você vai até ela é por que você realmente está preocupado, ela não se sente rejeitada (FÁTIMA).

Tardif e Lessard (2008) em um texto que fala sobre a especificidade do trabalho docente, situando-o como uma ação realizada sobre outrem, ressaltam que o trabalho do professor traz na sua essência as relações entre pessoas, com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas: negociação, controle, persuasão, sedução, promessa etc. Para a efetivação dessas relações intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade dos envolvidos, uma vez que o objeto de trabalho, no caso do professor, o aluno, é um ser humano capaz de juízo de valor e detentor de direitos, que os objetos de outras profissões não têm.

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo do trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (p. 23).

Ainda de acordo com os autores citados, mesmo dentre as profissões que lidam com o humano, terapeutas, médicos, vendedores, advogados, o trabalho do professor é bem específico. Este trabalho se dirige a pessoas cuja presença na organização com o fim de receber um serviço é obrigatória. Os alunos são obrigados a ir para a escola até a idade prevista na lei e, embora a escolarização seja uma atividade cada vez mais longa e essencial, essas pessoas (alunos) podem impor resistência aos trabalhadores (professores) e às ações por eles impostas.

Os clientes involuntários sempre podem neutralizar a ação dos trabalhadores, porque esses têm necessidade da participação deles para conseguir dar prosseguimento ao seu tratamento ou fazer seu serviço. Essencialmente, esses trabalhadores precisam, se isto ainda não estiver acontecendo,

convencer seus clientes quanto ao benefício de sua ação: os clientes precisam aderir *subjetivamente* à tarefa dos trabalhadores, seja colocando fé e, portanto, participando dela, seja cessando simplesmente de opor-lhe resistência e de neutralizá-la de diversas formas. (Ibdem, p. 34)

Os alunos são clientes forçados, não vão para a escola espontaneamente. O trabalho docente traz, em sua natureza, a quase constante necessidade de motivar os alunos. Os professores precisam convencer, o tempo todo, que a ação que os alunos estão realizando é importante, é divertida, ou mesmo que é obrigatória. Em suma, precisam persuadir os alunos que a escola é boa para eles ou imprimir as suas atividades uma ordem tal que os mais reativos não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas de trabalho.

Em contrapartida ao que se disse anteriormente, a ação pedagógica eficiente não pode nunca se limitar à coerção e ao controle autoritário, uma vez que ela exige, para ter êxito, certa participação dos alunos e, de algum modo, seu “consentimento” (GAUTIER, 1998). Até se pode manter os alunos sentados ou em silêncio, não se pode, contudo, é obrigá-los a aprender, porque o aprendizado necessita da participação do sujeito. Essa participação, esse “consentimento” do aluno parece estar no centro das estratégias para ensinar. Se os alunos vão para a escola porque são “obrigados”, uma das tarefas mais difíceis e fundamentais do trabalho do professor é transformar essa obrigação em interesse.

Trata-se sem dúvida de uma difícil tarefa de sedução, mas as professoras participantes pesquisadas parecem ter percebido este fato e executam este jogo de convencimento o tempo todo.

Eu trabalho o método de dinâmica, eu gosto muito de dinâmica, trabalhar, e jogos. Eu adoro, porque assim, esse negócio de a criança ficar só de frente pro quadro, “olhe pra cá”, eu nunca vou ter atenção, a gente tem que estar sempre inventando maneiras, dinâmicas pra chamar a atenção deles, jogos, porque eles aprendem brincando (LAURA).

O que me realiza, as minhas atividades, que eu faço, meu jogos, que eu gosto de fazer em sala, sentar com eles, sentar com eles no chão, mostrar as maneiras que eu trabalho, aquele jogo da roleta, eles dão o maior valor, o jogo do dado, a caixa surpresa, tem vários. Bingo, trabalho muito com bingo, pescaria, têm muitas coisas que, às vezes eles estão até sem vontade, mas quando eu coloco no chão, até criança tímida, elas se sentam ali, chama a atenção delas (VÂNIA).

Aí, muita dinâmica com eles, muitos jogos, muita leitura puxar eles mesmo assim, dar uma aula agradável e não só lousa. Montagem, adoro fazer montagem com eles que isso ajuda. Competição que eles se ligam, e aprende mesmo. E pegar um livrinho, eu vou ler ele vai ler, e assim ele vai se interessando pela leitura. Eu acho que alfabetizar é o conjunto das metodologias bem elaboradas, bem colocada pro próprio aluno querer fazer (LUCIANE).

Acho difícil o professor repassar o conteúdo que a criança tenha aquele interesse em vir pra escola, por isso que gente coloca as dinâmicas antes de iniciar a aula por que ela é um atrativo pra eles. A dinâmica no início da aula chama muito a atenção dos meninos.

Eu sempre gostei de trabalhar com música. E eu sempre utilizava isso, é difícil você lidar com conteúdo com a criança quando você não tem muita experiência e como eu não tinha. Porque antes a questão era de você ensinar a criança a copiar, então você fazia e ele tinha que copiar na linhazinha, contornar sem saber o porquê de ele estar contornando aquilo. E de acordo com a experiência que a gente vai tendo, vai vendo novas coisas que a gente também tem que se adaptar, mas eu sempre tive curiosidade, então tudo o que eu tenho eu busquei ninguém me deu de bandeja (FÁTIMA).

Na docência, o trabalhador (professor) constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo. A personalidade do trabalhador se torna, ela mesma, uma tecnologia do trabalho, ou seja, um meio em vista dos fins visados: o terapeuta, o professor, o trabalhador de rua põem em atuação sua personalidade no contato com as pessoas com quem trabalha, e estas o julgam e os acolhem em função disto. Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, o senso de humor etc., constituem, assim, trunfos inegáveis do professor enquanto trabalhador interativo. (TARDIF; LESSARD, 2005)

Acrescente-se a este rol de características fundamentais ao professor a determinação e a crença na capacidade de seus alunos.

Ainda segundo os autores supra-citados, essa é uma das razões da profissão docente ser tão carregada de significados e comporte sempre uma parte de sofrimento e de alegria. Os êxitos, fracassos, dificuldades e desafios do ofício do professor, podem ser atribuídos a muitas causas, sociais, econômicas, independentes das ações do docente, mas será sempre verdade que ele está envolvido no processo do trabalho e nos seus resultados. O professor é o mediador entre a escola e os alunos e, também será sempre verdade, que ao assumir realmente este papel, interiorize, subjetivamente, as exigências da sua profissão e as viva como desafios e dilemas pessoais.

Esta afirmação fica evidente quando analisamos o questionamento feito às professoras participantes da pesquisa, sobre suas opiniões acerca das causas do analfabetismo escolar. Todas elas colocam como dificuldade a pouca participação familiar e dificuldades de ordem cognitiva dos próprios alunos como justificativa para o grande número de crianças não alfabetizadas dentro da escola.

Luciane e Vânia colocam como hipótese para a dificuldade de algumas crianças aprenderem a ler e a escrever o desinteresse das famílias aliado a algumas dificuldades de aprendizagem específicas, como a dislexia⁶²:

É falta de concentração, falta de acompanhamento dos pais, mas algumas crianças têm alguma coisa que impede que eles aprendam. Eu estou até com duas crianças com deficiência muito grande, já pedia até ajuda. Dislexia, tem duas crianças minhas que é grave a dislexia delas, e aí a gente já passou pros pais, os pais acham que isso não é verdade e a criança sofre do começo até o final do ano. O desinteresse do pai é muito grande pela própria criança (LUCIANE).

Eu acho que tem criança que não aprende a ler porque ela pode ter a dificuldade que tiver, mas com o tempo ela vai aprender, a não ser que ela tenha problemas mentais, mas eu acho que os pais deveriam ficar mais atentos na aprendizagem da criança. Porque tem pai que coloca o filho na escola pelo Bolsa Escola, não valoriza o estudo do filho. Eu acho que dentro de casa deveria ter o acompanhamento dos pais, porque numa sala de aula são apenas 4 horas, em casa já é o resto do dia, então, para o professor essas 4 horas conseguiria, mas os pais também estando presentes (VÂNIA).

Laura também reforça o argumento da pouca participação familiar:

Eu acredito que seja a ajuda familiar, eu acho que depende muito. Nós começamos dia 8 de fevereiro, eu tenho aluno que até hoje só veio duas vezes pra aula. E a coordenadora pedagógica já chamou a mãe dele, a própria coordenadora se prontificou a pagar um reforço pra ele, a família era carente, e mesmo assim não traz o menino pra escola e nem está mandando pro reforço. E também a gente que trabalha no interior, o que dificulta muito é a pobreza das famílias, eu acredito que seja. A gente recebe alunos famintos, sujos, e eu acredito que as mães também não querem mandar pra escola porque tem fome, sempre não tem merenda na escola, é difícil. Não se é porque é uma escola pública, que eles não estão pagando nada por ela que eles não valorizam, não acham importante a educação dos filhos. É tanto que os filhos de pessoas que têm mais conhecimento são crianças diferentes, são mais organizados, vêm com mais vontade de estudar. Parece que a família não orienta aqueles outros, parece tudo banal, eles não se importam muito.

Já a professora Fátima traz as questões econômicas e a pobreza como ponto fundamental:

São muitos problemas que a gente vê, tem um problema em questão, como saber se essa criança está sendo bem tratada em casa, será que ela tem boa alimentação? Aí dizem, se a criança não tem boa alimentação acaba não aprendendo.

Contraditoriamente, em outros momentos da entrevista, assumem que a alfabetização dessas crianças é responsabilidade sua e das escolas nas quais trabalham. Tomam para si a tarefa da alfabetização das crianças, assumem-na pessoal e profissionalmente e envolvem-se inteiramente neste compromisso, como pode ser observado em suas falas:

⁶² A dislexia caracteriza-se por uma dificuldade na área da leitura, escrita e soletração.

Tem que persistir. Tem que achar que vai conseguir, porque a gente também se sente responsável por eles, saber que eles estão nas mãos da gente, então a gente tem que fazer alguma coisa por eles (VÂNIA).

Eu acho que consigo alfabetizar pelos cursos que são muito bons, pelo programa, pela minha dedicação aos alunos, pelo apoio do núcleo gestor da escola, eles me apóiam demais, a coordenadora, a diretora, a vice-diretora, quando eu peço uma coisa a elas, tão lutando pra me ajudar. Os outros professores, nós somos três na escola, então a gente se reúne e conversa, Rejane isso aqui deu certo, Vicente isso, Mariazinha, isso aqui deu certo? Como foi na sua sala? Então a gente vai se trocando experiências eu acho que com isso tem resultados. A diretora pega muito no pé, quando a gente descansa um pouquinho, “Olha esse menino não está indo bem, vá ver como ele está o quê que você esta fazendo?” E a gente vai. Eu acho que o papel deles também é fundamental, eles são uma ajuda muito grande. [...]
A família ajuda, mas a responsabilidade maior é a minha, sou eu que estou dentro da sala de aula com eles e vejo o problema deles diariamente (LUCIANE).

A gente já vem trabalhando na nossa escola assim a gente sempre procurava meio, recursos pra que a gente tivesse um bom resultado, mesmo sem formação. Graças a Deus, a gente colocou outras turmas dentro da escola, umas turmas muito boas que a gente não tinha reclamação assim de crianças não leitoras, sempre saiam crianças leitoras porque a gente tinha aquele cuidado de enviar aquela criança mesmo pronta para a próxima série. A diretora pega mesmo no pé, por que quando ela, logo de início do ano, no primeiro mês, ela já chama todos os professores para diagnosticar quem é o aluno que está com dificuldade, quem são, qual é a dificuldade deles, para que ela já chame os principais responsáveis da escola que são os pais. Ela já chama os pais, conversa, vê no que eles podem ajudar pra formação da criança pra melhorar, para ajudar a escola porque a escola faz o seu papel, então assim o pai tem também uma responsabilidade de ajudar a escola (COORDENADORA LENA).

A Fátima ela saiu da sala dela acho que já era perto de meio dia. Sabe por quê? É responsabilidade dela, ela tem uma aluna que é a Gabriela⁶³ ela é muito preguiçosa, então assim, ela fica ali lutando com a Gabriela, quando todo mundo saiu ela ficou com a Gabriela. Então assim, ela passa do expediente, tentando pra ela responder aquela atividade, pra ela ir lendo aquilo ali, porque às vezes durante a aula, tem os outros alunos para dar assistência, e não dá pra dar assistência para ela. (COORDENADORA SHEILA)

Meu melhor momento é quando eu consigo fazer um aluno ler, eu fico tão feliz, não tem comparação, não tem preço. Quando a gente vê um aluno que não sabe ler que começa a ler aí no seu poder é muito gratificante, é ótimo (LAURA).

Esta persistência, esse cuidado com cada um dos alunos pode ser verificada em todo o período de observação e também foi percebida na forma como as professoras lidam com a

⁶³ Nome fictício.

diversidade em sala de aula, considerando que a aprendizagem *de todas as crianças* é responsabilidade sua. O atendimento à diversidade é o assunto da discussão a seguir.

3.1.4. Atendimento à diversidade

Sendo uma profissão de interações humanas, a docência distingue-se da maioria das outras profissões pelo seu duplo caráter, é coletiva e sofre a interferência das múltiplas interações e, ao mesmo tempo, é singular.

A formação analisada neste texto trabalha com rotinas e materiais homogeneizados que não consideram as diferenças individuais, comuns a qualquer sala de aula. Em contrapartida, as professoras participantes da pesquisa demonstraram estar atentas às singularidades das crianças.

Para verificar como as professoras atendiam à diversidade em sala de aula, utilizou-se uma adaptação da Escala de observação de práticas pedagógicas diferenciadas (POULIN; VIEIRA DE FIGUEIREDO, 2007, apud FIGUEIREDO, 2008). Esta escala, conforme já foi descrito, tem por finalidade verificar se o professor desenvolve estratégias de diferenciação do ensino com o objetivo de valorizar a diversidade da sala de aula. A referida escala apresenta-se como uma grade dividida em quatro seções que correspondem a algumas das competências de ensinar desenvolvidas por Perrenoud (2000), essenciais em uma perspectiva de ensino diferenciado, quais sejam:

- A) Organizar e dinamizar situações de aprendizagem
- B) Gerir a progressão das aprendizagens
- C) Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação
- D) Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho

Os dados obtidos a partir desta escala podem ser visto na Tabela 10.

Tabela 10: Pontuação de cada uma das professoras na Escala de observação de práticas pedagógicas diferenciadas.

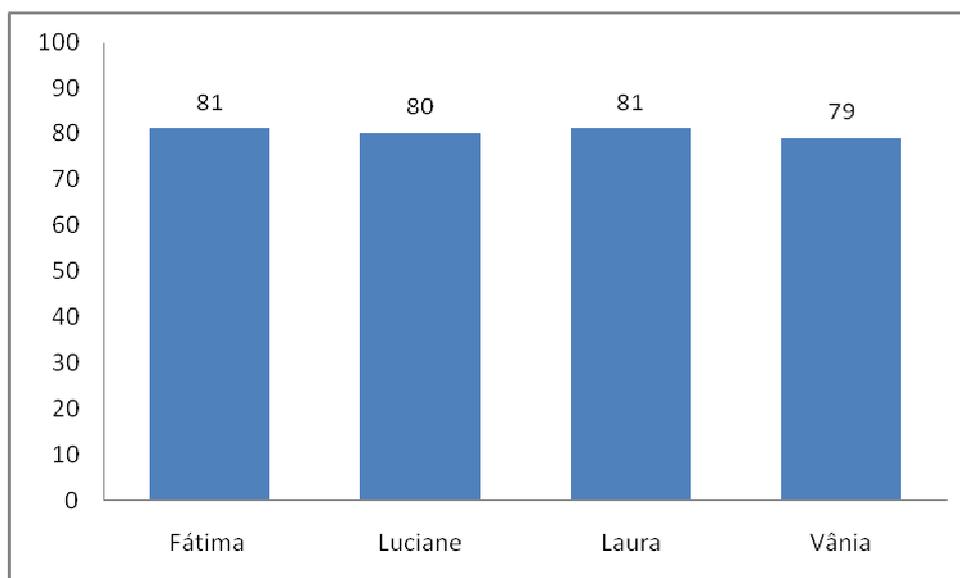
Professora	Seção	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Total de pontos	%	Pontuação máxima da escala
Fátima	A	0,0	0,0	9,0	52,0	61,0	95,3	64,0
	B	2,0	10,0	9,0	44,0	65,0	77,4	84,0
	C	2,0	4,0	12,0	52,0	70,0	76,1	92,0
	D	1,0	6,0	18,0	44,0	69,0	78,4	88,0

	TOTAL	5,0	20,0	48,0	192,0	265	80,8	328,0
Laura	A	0,0	4,0	9,0	44,0	57,0	89,1	64,0
	B	2,0	6,0	12,0	48,0	68,0	81,0	84,0
	C	2,0	4,0	15,0	56,0	77,0	83,7	92,0
	D	3,0	4,0	39,0	16,0	62,0	70,5	88,0
	TOTAL	7,0	18,0	75,0	164,0	264,0	80,5	328,0
Professora	Seção	Ausente	Pouco	Parcial-mente	Presente	Total de pontos	%	Pontuação máxima da escala
Luciane	A	0,0	4,0	9,0	44,0	57,0	89,1	64,0
	B	4,0	6,0	0,0	56,0	66,0	78,6	84,0
	C	1,0	10,0	12,0	52,0	75,0	81,5	92,0
	D	3,0	8,0	24,0	28,0	63,0	71,6	88,0
	TOTAL	8,0	28,0	45,0	180,0	261,0	79,6	328,0
Vânia	A	0,0	6,0	15,0	32,0	53,0	82,8	64,0
	B	2,0	6,0	18,0	40,0	66,0	78,6	84,0
	C	2,0	8,0	9,0	56,0	75,0	81,5	92,0
	D	2,0	10,0	21,0	32,0	65,0	73,9	88,0
	TOTAL	6,0	30,0	63,0	160,0	259,0	79,0	328,0

A partir dos dados da Tabela 10 foram gerados gráficos que permitem uma melhor visualização dos resultados obtidos.

A análise do Gráfico 2 permite ver que as professoras que participaram da pesquisa atingiram pontuações muito parecidas, com pequenas diferenças entre elas.

Gráfico 2: Comparativo entre as pontuações da Escala de observação de práticas pedagógicas diferenciadas das quatro professoras participantes da pesquisa.



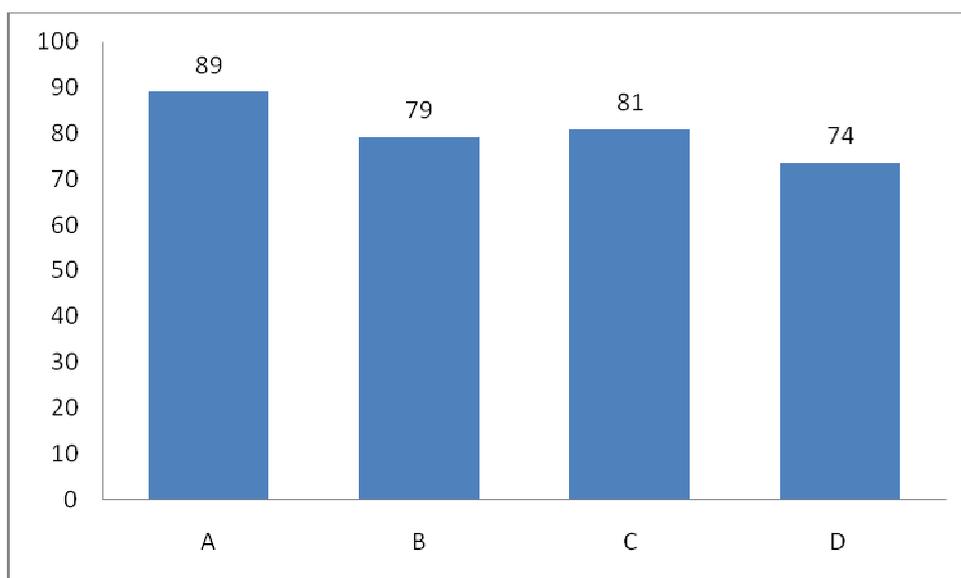
Estes resultados revelam que as práticas docentes das quatro professoras podem ser identificadas como práticas voltadas para o ensino diferenciado, visto que, em torno de 80%

das estratégias de diferenciação do ensino previstas na escala foram desenvolvidas pelas professoras.

As diferenças nos percentuais individuais de cada uma delas são pequenas. As professoras Fátima e Laura desenvolveram 81% das estratégias previstas, a professora Luciane, 80%, e a professora Vânia, 79% das estratégias de ensino diversificadas que constam na escala.

Quando comparamos os percentuais de cada uma das seções percebe-se que há uma distribuição irregular entre as quatro seções da escala, com valores oscilando entre 74% para a seção D e 89% para a seção A, conforme pode ser visualizado no Gráfico 3.

Gráfico 3: Comparativo das pontuações na Escala de observação de práticas pedagógicas diferenciadas das quatro professoras participantes da pesquisa, em cada uma das seções.



A partir da análise do gráfico, percebe-se que as professoras não utilizaram as estratégias das quatro seções de forma equilibrada.

A seção A, *Organizar e dinamizar situações de aprendizagem*, foi a que alcançou maior pontuação, 89%, o que significa que as estratégias de diferenciação pertencentes a esta seção foram amplamente utilizadas pelas professoras.

As seções B e C, *Gerir a progressão das aprendizagens* e *Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação*, tiveram, respectivamente, pontuações de 79% e 81%, sendo estas estratégias utilizadas pelas professoras em menor quantidade que as da Seção A.

As estratégias da seção D, *Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho*, foram as menos utilizadas pelas professoras, atingindo um percentual de 74%.

É interessante observar que as estratégias mais relacionadas às ações das professoras tiveram maior incidência (seções A, B, e C) comparadas com as ações voltadas às implicações dos alunos em sua própria aprendizagem (seção D).

Dentre as 16 estratégias que compõem a seção A, Organizar e dinamizar situações de aprendizagem, as que tiveram maior frequência foram os itens 1 (O professor utiliza diferentes instrumentos didáticos para ensinar uma matéria.), 8 (As atividades de aprendizagem que envolvem mais de um aluno permitem a participação de alunos de diferentes níveis de aprendizagem.), 11 (O professor utiliza formas de questionamento que permitem enfatizar as concepções e representações dos alunos.), 12 (O professor diversifica seus métodos de ensino.) e 14 (O professor elabora em colaboração com os alunos situações de aprendizagem a partir de acontecimentos que despertem seus interesses.). Estes itens estão relacionados à variedade metodológica, ao respeito aos diferentes estilos de aprendizagem e à interação entre professor e alunos e representam aspectos que foram devidamente trabalhados pelas professoras.

As estratégias menos utilizadas pelas professoras foram os itens 7 (O professor oferece a possibilidade do aluno planejar o momento de desenvolver suas atividades.) e 10 (O professor estabelece com o aluno a sequência de aprendizagem após a avaliação de suas produções). Estes itens são relacionados ao centro de interesse dos alunos, ao planejamento das atividades e ao desenvolvimento da autonomia das crianças, estratégias que não foram privilegiadas pelas professoras.

Dentre as 21 estratégias da seção B, Gerir a progressão das aprendizagens, os itens 1 (O professor leva em conta o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos no planejamento e na efetivação das situações de aprendizagem.), 5 (O professor se interessa pelo procedimento de aprendizagem de cada aluno, ele se apresenta como um recurso disponível.), 12 (O professor circula por diferentes setores da sala onde trabalham os alunos.) e 17 (O professor propõe situações de aprendizagem oferecendo desafios que incitam cada aluno a progredir, solicitando-o em sua zona de desenvolvimento proximal.) foram os mais utilizados pelas professoras. Estes itens estão relacionados ao planejamento das atividades, à interação entre professor e alunos e à variedade metodológica, aspectos que se repetem e que foram devidamente contemplados pelas professoras.

As estratégias da seção B que tiveram a menor frequência foram as relativas aos itens 15 (O relatório de aprendizagem é acessível e representativo da evolução do aluno no desenvolvimento de suas competências.) e 16 (O professor assegura que o relatório de aprendizagem expressa a aplicação pelo aluno de suas competências nos diferentes contextos, sobretudo na vida cotidiana.), dois itens ligados à avaliação do processo de aprendizagem, estratégia pouco desenvolvida pelas professoras.

Das 23 estratégias da seção C, Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, tiveram maior frequência os itens 16 (O professor encoraja a interação entre os alunos nas situações de aprendizagem.), 19 (O professor trabalha em dados momentos a partir de agrupamentos de necessidades e, em outros momentos, de agrupamentos de projeto.), 20 (O professor favorece a emergência de conflitos sociocognitivos entre os alunos e apóia o encaminhamento destes a fim de que tentem resolver estes conflitos de modo sociocognitivo e não estritamente relacional.), 21 (O professor elabora atividades com diferentes níveis de complexidade, de modo que todos os alunos possam participar.) e 22 (As atividades são realizadas de forma que possibilite a cada aluno expressar sua potencialidade e seu estilo de aprendizagem.). Estes itens estão relacionados à interação entre os alunos, à variedade de métodos ao planejamento das atividades e ao respeito aos estilos de aprendizagem, aspectos que foram bem desenvolvidos pelas professoras.

Na seção C, as estratégias que tiveram menor frequência foram os itens 11 (Os espaços destinados às atividades de aprendizagem são organizados.), 12 (Os espaços destinados às atividades de aprendizagem são organizados.), 13 (O material dedicado ao trabalho individual assim como ao trabalho em pequenos grupos é classificado de maneira sistemática.) e 15 (Durante o dia, há períodos previstos a fim de permitir a cada um dos alunos avaliar seu procedimento de aprendizagem.). Estes itens estão relacionados à organização da classe para a execução de diferentes atividades que desenvolvam a autonomia e a avaliação, aspectos que apareceram muito pouco no desenvolvimento das aulas das professoras.

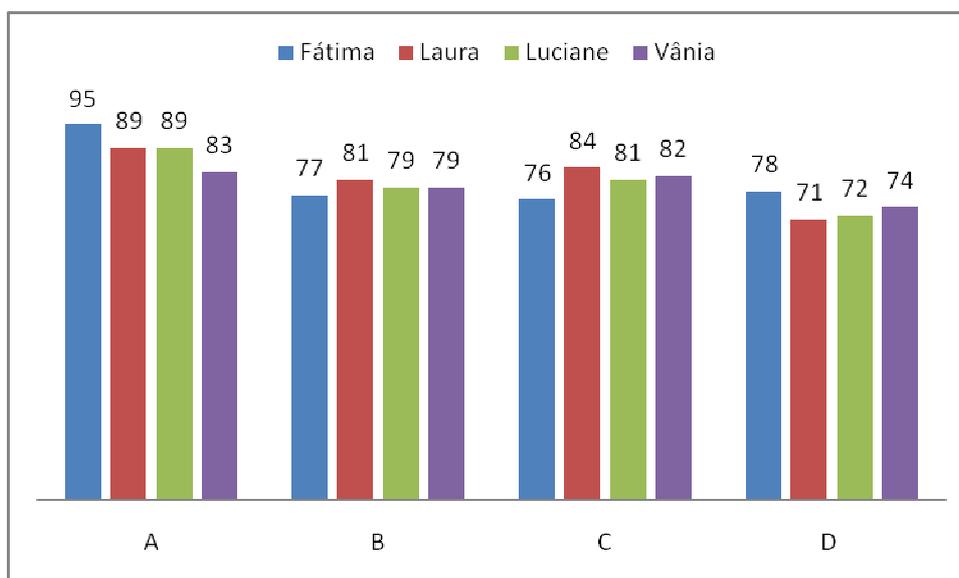
Dentre as 22 ações da seção D, Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, a que mais apareceu foi o item 21 (O professor encoraja a cooperação entre os alunos durante a realização dos trabalhos.) que se refere à interação entre os alunos.

As estratégias menos frequentes foram os itens 6 (Em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o encaminhamento de aprendizagem.), 7 (Em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o funcionamento da sala de aula.), 12 (Cada aluno sabe como utilizar sua programação individual.) e 19 (Existem momentos nos

quais são avaliados a compreensão e o sentido que os alunos atribuem as atividades programadas.), relativos à avaliação e desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Quando analisamos individualmente a pontuação das professoras observamos que as distribuições nas distintas seções variam, conforme pode ser visualizado no Gráfico 4.

Gráfico 4: Comparativo das pontuações na Escala de observação de práticas pedagógicas diferenciadas de cada uma das professoras participantes da pesquisa, em cada uma das seções.



A professora Fátima teve a maior concentração de estratégias na seção A, Organizar e dinamizar situações de aprendizagem, tendo realizado 95% das estratégias consideradas nesta seção. As seções B, C e D ficaram bem equilibradas com percentuais de 77, 76 e 78, respectivamente. Os itens menos frequentes na seção B foram o 15 (O relatório de aprendizagem é acessível e representativo da evolução do aluno no desenvolvimento de suas competências.) e o 16 (O professor assegura que o relatório de aprendizagem expressa a aplicação pelo aluno de suas competências nos diferentes contextos, sobretudo na vida cotidiana.); na seção C foram o 11 (Os espaços destinados às atividades de aprendizagem são organizados.) e o 12 (Cada um dos espaços destinados às atividades de aprendizagem é identificado por um cartaz.) e na seção D a estratégia menos utilizada foi a 7 (Em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o funcionamento da sala de aula.).

A professora Laura também utilizou mais estratégias referentes a seção A, totalizando 89% das ações consideradas. Realizou de forma moderada as estratégias referentes às seções B e C e teve o percentual de 71% na seção D, Implicar os alunos em sua aprendizagem e em

seu trabalho, um pouco inferior. Esta redução foi devido à pouca utilização das estratégias referentes aos itens 3 (O professor encoraja a implicação do aluno no planejamento e na realização de atividades de aprendizagem (plano de trabalho, organização, horário, conteúdo, etc.), 6 (Em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o encaminhamento de aprendizagem.) e 7 (Em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o funcionamento da sala de aula).

A professora Luciane também utilizou mais estratégias referentes a seção A, totalizando 89% das ações consideradas. Realizou de forma moderada as estratégias referentes às seções B e C, 79% e 81%, respectivamente, e teve um percentual inferior, 72%, na seção D, Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho. Esta redução foi devido à pouca utilização das estratégias referentes aos itens 6 (Em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o encaminhamento de aprendizagem.), 7 (Em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o funcionamento da sala de aula) e 12 (Cada aluno sabe como utilizar sua programação individual.).

A professora Vânia utilizou de forma equilibrada as estratégias das seções A, Organizar e dinamizar situações de aprendizagem, e C, Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, com percentuais de 83% e 82%, respectivamente. Teve uma frequência um pouco menor, 79%, das estratégias da seção B, Gerir a progressão das aprendizagens, em função dos itens 12 (Cada um dos espaços destinados às atividades de aprendizagem é identificado por um cartaz.) e 15 (Durante o dia, há períodos previstos a fim de permitir a cada um dos alunos avaliar seu procedimento de aprendizagem.). E apresentou uma frequência bem menor, 74%, de estratégias da seção D, Implicar os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, em função da pouca utilização das estratégias dos itens 7 (Em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o funcionamento da sala de aula) e 19 (Existem momentos nos quais são avaliados a compreensão e o sentido que os alunos atribuem as atividades programadas.).

Estes dados nos mostram que as professoras participantes da pesquisa desenvolveram muitas estratégias de diferenciação do ensino. As atividades que envolvem as ações do professor, as interações entre professor e alunos e a utilização de metodologias variadas foram as mais contempladas pelas docentes, e já foram discutidas anteriormente, mas algumas falas das docentes durante a entrevista reforçam a preocupação com estas estratégias:

É, como eu lhe disse, eu trabalhei com dois alunos, um entrou em abril e outro em outubro. Esse que entrou no mês de outubro, não conseguiu quase nada. Eu trabalho com eles o livro, pra eles ficarem acompanhando, aí pra trabalhar outras atividades não dá. Aí eles trabalham com o livro, aí quando

são 4 horas que eu paro com o livro, eu trabalho outras maneiras com o ritmo mais prático que dá pro aluno acompanhar, os que são fracos. E sempre quando são 4h45minh ou 4h50minh, eu solto aqueles alunos que acompanham bem e fico com os outros até 5h20minh pra reforçar um pouco com outras atividades, pras crianças não se sentirem perdidas. Se ele trabalhar com aquele livro, se ele não conhece nada, como é que ele faz? Acompanhar um livro daquele, não tem como. Eu peguei uma menina que não lia nada no começo do ano, nem o nome ela sabia ler e hoje ela lê. Por isso que eu digo que quando a gente quer e a criança também, a gente faz de tudo pra aquilo acontecer, ela aprende (VÂNIA).

Eu divido, divido a turma. Esse grupo vai ficar com estes jogos, esse com esse e esse com esse. Aí, primeiro eu vou passar no primeiro grupo e vou explicar, explico, passo noutro e passo noutro. Vou um pouquinho de cada, vou observando como eles estão jogando, por exemplo, quando é jogo de montagem de figura, quando é pra montar a letrinha na figura, são aqueles que estão mais com a leitura baixa, aí eu já coloco pra eles. Com esses aí eu fico mais do que com aqueles que já sabem ler, que sabem jogar o jogo melhor.

Os meus depois que eu comecei a pegar o reforço com eles na sala separada, jogando jogos, montagem, brincadeiras, jogando estas coisas eles parecem que abriram mais a mente. Pra alfabetizar e ensinar jogando eu consegui um resultado muito bom com eles (LUCIANE).

Eu faço adaptação. Não tem o bingo de frases, eu coloco frases ou texto. A partir daí eu dou um tempo cronometrado, que eles gostam de cronometrar o tempo. Aí eu digo para os que já sabem ler, leia a frase toda. Para os que não sabem ler, por exemplo, daquele texto ou frase eu peço pra eles tirarem as palavras. Isso não está nas orientações, eu que crio. A partir daí eu crio e peço pra eles tirarem as palavras que são com duas sílabas, três sílabas com todos os números de sílabas.

Então eu acrescento, eu mudo para os outros também conseguirem. Porque, como eu digo, de acordo com meu aluno eu vou vendo, pra acomodar pra eles o que estão precisando de imediato (FÁTIMA).

O material aí ele é pensado, a aula é planejada como se todos os alunos tivessem no mesmo nível e isso não acontece. Quando eu já vi que tinha aqueles alunos que ainda não estavam lendo, que vieram e não sabiam, eu chamava. Eles eram prioridade, eu trabalhava mais com eles, fazia as atividades, mas para fazer as ações eu chamava mais esses que estavam precisando. Os outros eu colocava pra fazer outras coisas já. Porque a prioridade era aqueles, eu tinha que aguçar o interesse daqueles que estavam precisando. Mas como é que eu faço, eu vou separar eles daqueles outros para que eles se sintam que estão sendo excluídos? Não, no momento de uma atividade que eu vou fazer eu incluo eles e depois passo de um por um para ajudar.

Coloco aqueles que estavam num nível bom, com aqueles que ainda não estavam num nível de leitura bom. Por que no momento em que eles fizeram a atividade, o que não é leitor e que vai fazer uma palavra que não é daquele jeito, aquele que já sabe ler diz “Não é desse jeito é desse jeito”, aí ele apaga e vai fazer, então ele está aprendendo com o outro (LAURA).

Parece não haver discordância entre as muitas correntes psicológicas sobre a aprendizagem de que esta depende das características de cada um dos aprendizes. Está

diretamente ligada às experiências que cada um viveu desde o nascimento, suas capacidades intelectuais e depende, em muito, das motivações e interesses de cada um. Enfim, a maneira e o ritmo com que se produzem as aprendizagens são sempre processos singulares e pessoais. (ZABALA, 1998)

A qualidade mais marcante, e que foi comum às quatro professoras que participaram da pesquisa, foi a capacidade de atender ao grupo de alunos, mas preservando a singularidade de cada um dos membros.

Conhecendo as características de cada um dos alunos, as professoras propunham atividades que, por vezes, se constituíam num desafio para um grupo de alunos, mas um desafio alcançável, uma vez que as docentes colocavam a si próprias, ou aos outros colegas mais experientes, como uma possibilidade real de ajuda.

De acordo com Vygotsky, a ajuda do adulto, ou membro mais experiente, permite à criança resolver mais cedo os problemas complexos que não poderia enfrentar se fosse deixada à mercê da vida cotidiana. Conseqüentemente, a intervenção das pessoas mais experientes na vida das crianças, criando-lhes espaços de interlocução, parece ser fundamental para sua aprendizagem e desenvolvimento (VYGOSTKY, 1998).

Outros autores (TARDIF, 2007, TARDIF & LESSARD, 2005; POULIN & GAUTHIER, 2003, apud FIGUEIREDO, 2008) reforçam a importância do atendimento à diversidade dentro da sala de aula, afirmando que o aprendizado requer um tempo variável segundo os indivíduos e o grupo, ao passo que o tempo escolar segue invariavelmente ritmos e aprendizagens coletivos e institucionais. Seguem afirmando que um dos maiores problemas do professor é equacionar estes dois tempos, o do aluno e o tempo escolar, é atuar ao mesmo tempo com grupos e com indivíduos.

Figueiredo (2008) realizou uma pesquisa visando investigar práticas pedagógicas de leitura e escrita, em uma perspectiva de diferenciação do ensino, que favoreçam a aprendizagem dos alunos na diversidade da sala de aula. A referida investigação acompanhou uma professora alfabetizadora, dando suporte para o ensino diferenciado e utilizou a Escala de observação de práticas pedagógicas diferenciadas para analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente. O resultado da escala mostrou que a professora utilizava atividades que contemplavam a diversidade da sala de aula. Através de um pré-teste e de um pós-teste comparou-se a evolução da aprendizagem dos alunos da professora que foi acompanhada com a evolução de outra turma que não teve acompanhamento. Os resultados

mostraram que a utilização de estratégias de diferenciação do ensino favoreceu a aprendizagem dos alunos, independente do seu nível de evolução conceitual.

Conciliar o ensino a um grupo, com as diferenças dos indivíduos que o compõem, parece ser um dos grandes dilemas que envolvem a atividade docente, um problema considerado insolúvel por muitos, mas que os professores participantes desta pesquisa resolvem concretamente, à sua maneira, optando por práticas pedagógicas que favoreciam ora um, ora outro dos termos e, por mais difícil que possa parecer, ora aos dois.

Em contrapartida, as estratégias que envolvem a participação dos alunos de forma mais autônoma, bem como as estratégias que envolvem avaliação, foram pouco desenvolvidas.

Com relação ao desenvolvimento da autonomia dos alunos o que se percebeu foi que as ações desenvolvidas nas salas de aula são muito centradas no professor. As crianças interagem com seus pares, mas solicitam continuamente a concordância e a presença da professora. Têm dificuldade em acreditar nas suas próprias potencialidades e em resolver os pequenos conflitos sem a intervenção do adulto.

Para Kamii:

A essência da autonomia é que as crianças tornem-se aptas a tomar decisões por si mesmas. Mas a autonomia não é a mesma coisa que a liberdade completa. A autonomia significa levar em consideração os fatos relevantes para decidir agir da melhor forma para todos [...]. (1990, p. 108)

Este foi um aspecto pouco observado nas atividades desenvolvidas pelas professoras, o incentivo à reflexão e a discussão dos diferentes pontos de vista.

Com relação à utilização pelas docentes de mecanismos de avaliação, durante todo o período de observação, não presenciamos nenhum tipo de avaliação formalizada com os alunos em nenhuma das salas de aula. Da mesma forma que nenhuma das professoras tinha um registro escrito do desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos.

Não resta nenhuma dúvida, pelas afirmações feitas anteriormente, que as quatro professoras participantes da pesquisa conhecem a situação de aprendizagem de cada uma das crianças sob sua responsabilidade e a análise de suas falas nos mostra isto. Mas as avaliações continuam sendo realizadas de forma muito intuitiva, baseadas no critério *eu sinto que estão melhorando*, sem conseguir descrever quais habilidades já são dominadas ou estão em construção. O registro e o acompanhamento sistemático da evolução das crianças são débeis, também por parte das coordenações pedagógicas das escolas.

Os programas trabalhados pelas editoras fornecem instrumentos de diagnóstico que funcionam mais *pro forma*, pois raramente chegam às mãos do professor. Quando

questionadas sobre avaliação, todas as professoras mencionaram as avaliações de larga escala, Provinha Brasil e Provinha do PAIC⁶⁴, que têm caráter diagnóstico, mas que pouco têm servido para subsidiar o trabalho das escolas e do professor, uma vez que a discussão destes resultados com os professores demora muito a acontecer ou nem acontece.

As crianças são avaliadas, e muito, mas as professoras e as escolas precisam dos agentes externos para validar suas observações acerca da aprendizagem dos alunos, uma vez que as avaliações do professor continuam pouco sistemáticas.

3.3. Gerenciamento dos conteúdos para a aquisição da linguagem escrita

Não há dúvida que ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, afinal não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina. Este argumento aparece nos textos de Vygotsky:

Para que o professor possa ser o organizador do meio social, ele deve saber muito, dominar o objeto que leciona. Não basta que o professor saiba somente o que devem saber os alunos [...] para que o professor possa orientar os próprios conhecimentos dos alunos, é necessário saber bem mais. É o mestre que constrói seu trabalho educativo, com base no conhecimento científico, e a “ciência é o caminho mais seguro para a assimilação da vida” (2001, p. 454).

Ao mesmo tempo, não se pode ser ingênuo em pensar que todos os indivíduos que sabem ler e escrever estão aptos a ensinar a ler e escrever. São do nosso interesse, nos marcos desta pesquisa, os conhecimentos que o professor dispõe sobre a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita e como ele transforma esses conhecimentos em ações didáticas. Para compreender essas questões propusemo-nos a analisar os programas de ensino e os tipos de atividades desenvolvidas nas salas de aula dos professores participantes da pesquisa.

⁶⁴ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso, que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado.

Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 03/04/2010.

A Provinha PAIC tem as mesmas características da Provinha Brasil, sendo que é elaborada pelo eixo de Avaliação do PAIC.

3.3.1. Programa de ensino

Um ponto a favor dos programas de formação analisados e, mais especificamente, dos materiais estruturados, é a definição de patamares mínimos de aprendizagem para cada etapa do período letivo, os programas de ensino. Tais programas estão em consonância com as diretrizes nacionais previstas para os primeiros anos do ensino fundamental, mas foram adaptados pelas editoras, que produziram o material didático utilizado pelos alunos, adequando-o aos referidos programas. Estes programas encontram-se nos manuais de orientação aos professores que pouco se apropriaram deles.

Mesmo que de formas distintas, os dois materiais tornam claro o que será priorizado em cada etapa do processo de alfabetização.

O programa de ensino organizado pela Editora X apresenta-se dividido em competências e habilidades. As competências estão separadas em dois grandes grupos, leitura e escrita, cada um agregado a outras várias competências. A saber:

- Leitura: Familiaridade com livros e material impresso; desenvolvimento oral: meta-linguagem e linguagem escolar; consciência fonológica; consciência fonêmica; princípio alfabético; decodificação; fluência; vocabulário; compreensão.
- Escrita: A – Nível da letra; B – Nível da palavra; C – Nível da frase; D – Nível do texto; desenvolvimento oral.

O que chama a atenção neste programa é a sequência linear com que cada uma das competências é apresentada, sendo que cada uma é pré-requisito da seguinte. A progressão sugerida é: adquirir o princípio alfabético, aprender o código alfabético, aprender o código ortográfico, desenvolver a compreensão escrita.

Embora discordando desta sequência rígida, nota-se que as capacidades mínimas a serem atingidas em cada etapa estão claramente definidas, explicitando o que se espera que cada criança tenha desenvolvido ao final do período.

O programa da Editora Y apresenta as habilidades a serem desenvolvidas na forma de metas de aprendizagem para cada uma das etapas. Neste programa não se percebe a fragmentação ou a separação estanque entre as atividades que servem para aprender a ler e as que servem para compreender, conforme observamos no programa anterior.

Considera-se fundamental esta organização e explicitação curricular pois, de certa forma, trata-se de apontar também para o professor o que se espera que seja ensinado em cada

período, para propiciar a revisão das estratégias, a verificação da efetividade das ações e a necessidade de retomada de algumas questões.

Para Gauthier (1998) os programas são instrumentos úteis que permitem aos professores organizarem sua ação em função de objetivos, de expectativas, de sequências etc. Sem os programas, o ensino perde a unidade e cada professor precisaria inventar integralmente seu planejamento e sua didática a cada vez. Os programas exercem o papel de unificadores da ação coletiva dos professores, orientando-os para o que precisa ser desenvolvido a cada nível de ensino, homogeneizando as práticas básicas que precisam ser transmitidas a todos os alunos.

Sem os programas de ensino, cada professor decide o que vai trabalhar, ficando os alunos sujeitos aos critérios do docente, que por vezes também não tem clareza desta sequência, o que nos parece uma situação um tanto arriscada. No outro extremo, não se pode esperar que os professores sigam cegamente os programas, sem considerar as especificidades de suas turmas de alunos.

O que foi observado nesta pesquisa, e que parece um tanto contraditório, é que as professoras seguem os programas de ensino e fazem algumas adaptações, mesmo sem estarem devidamente apropriadas deles. Seguem os programas de ensino pois este desenvolvimento é direcionado pelo material estruturado e fazem alterações quando praticam adaptações nas ações sugeridas.

A relação das professoras com os programas de ensino é muito intuitiva, não se percebeu durante as entrevistas e observações que as professoras conheçam quais habilidades precisam ser desenvolvidas em cada período. Elas sabem o que precisam ensinar a seus alunos, mas não tem uma organização, uma sistemática de distribuição racional dessas habilidades ao longo do ano.

Conforme já foi mencionado, cada uma das editoras organizou um material estruturado para o trabalho pedagógico com os alunos do 2º ano, a partir destes programas de ensino, e as atividades que constam nestes materiais, bem como as demais atividades propostas pelo professor, serão analisadas a seguir.

3.3.2. Atividades desenvolvidas

A partir das observações de sala de aula e da consolidação das informações coletadas no Quadro de observação diária de sala de aula (Apêndice B) pode-se identificar que tipos de atividades as professoras desenvolveram sob a orientação dos programas de formação e quais atividades sentiram necessidade de acrescentar às sugeridas pelas editoras.

Vale salientar que foram consideradas as atividades que, de fato, foram executadas pela professora e não as que estavam previstas pelos programas de formação. Também não foram incluídas as atividades que as professoras organizaram para atender a alguns alunos individualmente.

É importante lembrar que a formação continuada em serviço analisada orienta as atividades a serem realizadas pelo professor a partir da utilização de um material estruturado e que, dentre as quatro turmas observadas, utilizavam-se dois materiais distintos. Em função disto, todas as análises apresentadas considerarão, separadamente, as atividades propostas pela formação da Editora X, que foram designadas por “Material X”, as atividades propostas pela Editora Y, que se relacionam a “Material Y”, e as atividades que não constavam dos materiais e que foram acrescentadas pelo professor e estão categorizadas como “Atividades do professor”.

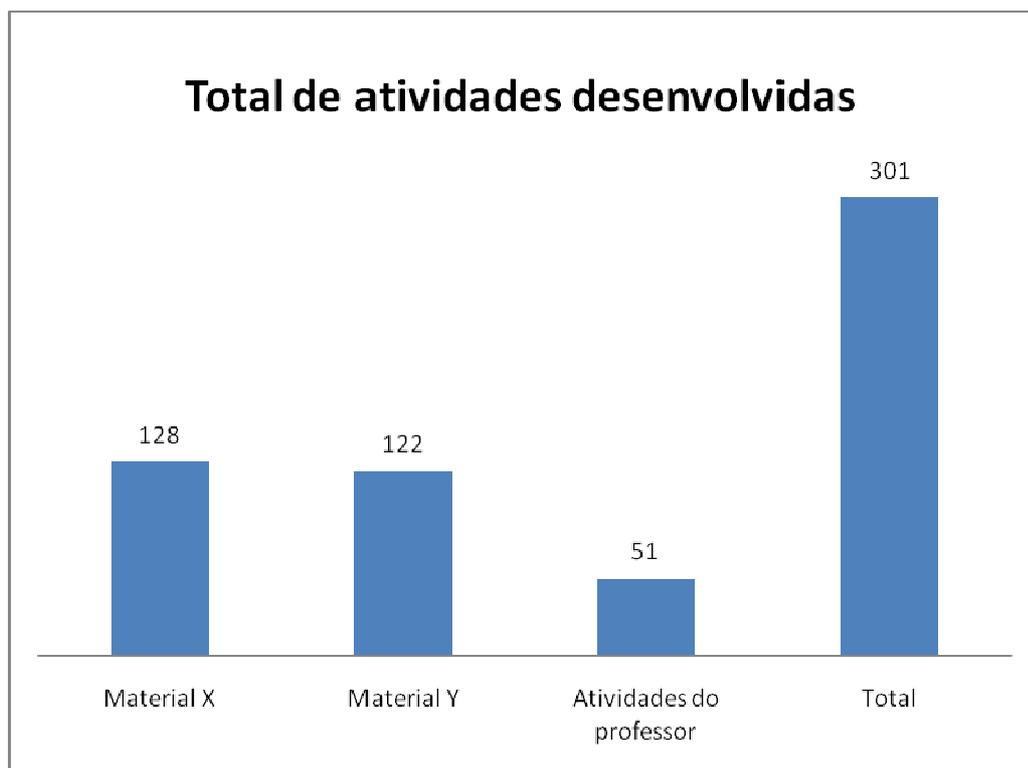
O quantitativo das atividades desenvolvidas em todas as turmas durante os dias de observação pode ser visualizado na Tabela 11.

Tabela 11: Total de atividades desenvolvidas em todas as turmas ao final dos cinco dias de observação, em valores absolutos.

	Material X	Material Y	Atividades	Total
Decodificação (total)	89	8	42	139
Atividades com letras	32	2	15	49
Atividades com sons	22	0	0	22
Atividades com sílabas	0	2	12	14
Atividades com palavras	35	6	8	49
Exercícios de discriminação visual e	0	0	0	0
Exercícios de psicomotricidade	0	0	5	5
Compreensão oral e escrita (total)	21	68	0	89
Palavras	6	14	0	20
Frases	4	16	0	20
Textos	3	10	0	13
Texto para treino de leitura	3	0	0	3
Atividades sobre a estrutura do texto	1	6	0	7
Atividades sobre o significado do texto	2	10	0	12
Exercícios de antecipação	1	4	0	5
Estratégias de seleção ou pesquisa	0	0	0	0
Exercícios de vocabulário	1	8	0	9
Formação de leitor (total)	18	32	6	56
Mobilização de conhecimentos prévios	2	4	0	6
Atividade relacionada à Biblioteca	0	0	2	2
Apresentação de livro	0	1	2	3
Leitura para a turma pelo professor	2	4	0	6
Leitura para a turma por alguns alunos	0	0	0	0
Leitura para a turma de todos os alunos	4	4	0	8
Leitura silenciosa de alunos	0	4	0	4
Contação de histórias	0	2	0	2
Jogos e brincadeiras de leitura	6	3	2	11
Linguagem oral	4	10	0	14
Escrita (total)	4	10	6	20
Produção escrita de palavras	2	4	0	6
Produção escrita de frases	2	6	0	8
Produção escrita de textos	0	0	0	0
Ditado de palavras	0	0	3	3
Ditado de frases	0	0	0	0
Ditado de textos	0	0	0	0
Caligrafia	0	0	0	0
Cópia	0	0	3	3
Total	128	122	51	301

A partir dos dados da Tabela 11 foram gerados gráficos que permitem uma melhor visualização dos resultados obtidos.

Gráfico 5: Total de atividades desenvolvidas nas salas de aula observadas, em cada um dos programas analisados.



Uma primeira leitura que se pode fazer dos dados apresentados no Gráfico 2 é que o total de atividades desenvolvidas em todas as salas de aula, durante os cinco dias de observação, foi de 301 atividades, sendo que o Material X desenvolveu 128 atividades, o Material Y, 122 atividades e os professores, 51 atividades.

Esse resultado mostra que:

a) Cada uma das salas de aula observadas desenvolveu, em média, 15 atividades relativas ao desenvolvimento da linguagem escrita em cada dia, com duração média de 10 minutos cada uma, considerando que a área de linguagem é trabalhada por cerca de duas horas e meia, diariamente.

b) A diferença entre a quantidade de atividades propostas por cada um dos programas analisados é pequena: 128 atividades propostas pelo programa X e 122 pelo programa Y.

c) As atividades desenvolvidas pelo professor aparecem em número menor que as propostas pelo programa de formação. Do total de atividades desenvolvidas, 250 foram propostas pelos programas de formação e apenas 51 foram propostas pelos professores.

Os dados nos permitem afirmar que, nas turmas que participaram da pesquisa, o tempo pedagógico foi devidamente aproveitado, o que pode ser verificado pela quantidade de atividades diárias, quinze, e pelo tempo médio de cada uma, dez minutos.

Estes dados quantitativos são coerentes com o que se pode observar nas salas de aula, onde, praticamente, não se viam as crianças ociosas, estando sempre envolvidas em algum tipo de atividade.

Além disso, a variedade de ações propostas favoreceu que as crianças se mantivessem atentas e interessadas por mais tempo, pois conforme foi discutido anteriormente, quando se tratou das características das rotinas pedagógicas em alfabetização, a variedade das atividades é um critério que caracteriza uma sequência didática eficiente. Critério este que foi seguido pelos dois programas analisados.

A fala da professora Laura ajuda a reforçar este argumento: “A rotina ajuda a gente a organizar a aula. Não sobra tempo. Nem um pouquinho. A gente trabalha as quatro horas todinha!”

Percebe-se que o número de atividades sugeridas pelos professores foi pequeno, representando em percentuais menos de 17% do total das atividades. Este dado está em consonância com o que foi analisado anteriormente: os programas organizam as atividades diárias a serem desenvolvidas deixando pouco espaço para as adaptações do professor. Em outras palavras, quem definiu as atividades a serem priorizados nas salas de aula foram as editoras, com a participação restrita dos professores. Tornou-se difícil, inclusive, avaliar o domínio dos professores dos conteúdos relativos à apropriação da linguagem escrita, uma vez que as decisões sobre quais atividades deveriam ser realizadas esteve, na maior parte do tempo, a cargo das editoras.

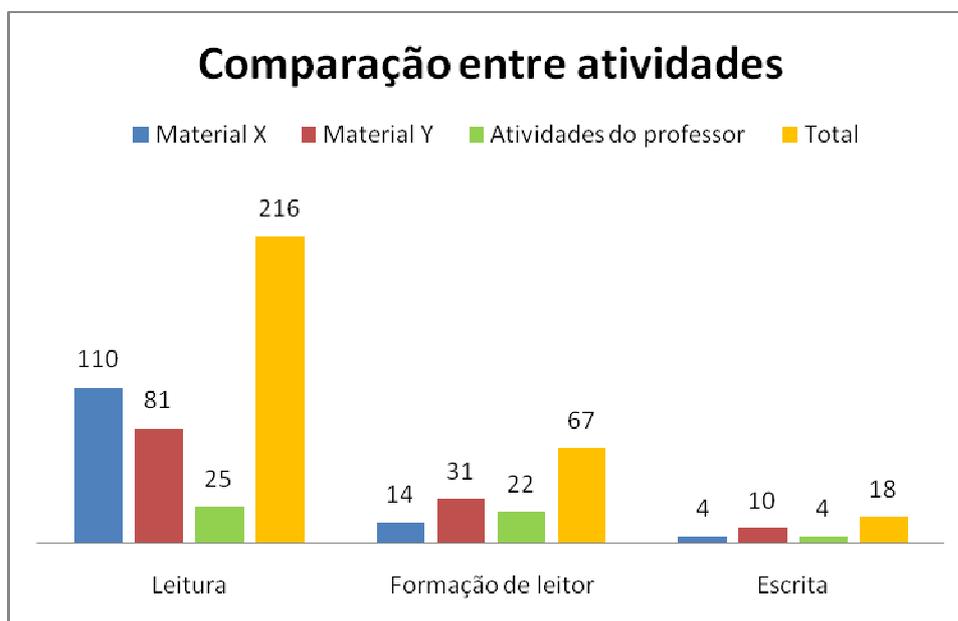
Este fato reforça o argumento utilizado anteriormente acerca da fragilidade da formação e do pouco investimento na real qualificação do professor e na busca da sua autonomia profissional.

Vale salientar que durante as observações percebemos que as professoras executam as atividades dos livros dos alunos e não seguem as orientações metodológicas que se encontram nos manuais de orientação.

Realizamos a observação nas salas de aula que utilizavam o material da Editora Y no período da realização da Unidade 16, que sendo uma unidade par não vem organizada no manual de orientações⁶⁵, e não observamos nenhuma “ação” organizada pelo professor. As desculpas das professoras são as mais diversas: não sobrou tempo, as crianças já não precisam delas etc. O mesmo fato se repetiu em relação às orientações para o trabalho de compreensão oral do Material X, que não vimos acontecer. Percebe-se que os professores têm garantido a execução das atividades dos livros dos alunos, mas não necessariamente as orientações metodológicas recebidas na formação. O questionamento que se impõe é como o professor procederá quando o material não estiver mais disponível? Será que a formação conseguiu “convencê-lo” da necessidade de utilização de determinada metodologia?

Retomando a análise das atividades e agrupando-as em: desenvolvimento da leitura, formação de leitores e a escrita. Percebe-se uma grande discrepância entre elas, sobretudo na comparação das atividades referentes à leitura, que superam em muito as atividades de formação de leitores e de escrita, como pode ser visualizado no Gráfico 6.

Gráfico 6: Comparativo entre as atividades de leitura, formação de leitor e escrita.



Os dados do gráfico nos permitem ver que:

- a) Do total de 301 atividades desenvolvidas nas quatro turmas, 216, ou seja, 72% delas, foram atividades de leitura; 67 ou 22% foram atividades cujo objetivo era a formação de leitores; e 18 atividades, ou menos de 6%, eram atividades de escrita.

⁶⁵ Conforme foi explicado no item que versava sobre o planejamento, a Editora Y fornece as “ações” a serem desenvolvidas para as unidades ímpares, ficando a responsabilidade de elaboração das unidades pares para os professores.

b) Há também diferenças na abordagem destes eixos entre os dois programas de formação.

c) A escrita está sendo subvalorizada tanto pelos programas quanto pelos professores.

A análise do Gráfico 6 nos mostra o pouco investimento nas atividades de formação do leitor e de escrita, tanto por parte dos programas das editoras como por parte dos professores. Este fato é preocupante por duas razões.

A primeira delas é pela importância que estes aspectos têm para a alfabetização e o letramento das crianças.

Com relação às habilidades relativas à escrita, tal descuido pode ser justificado pelo (falso) entendimento de que é preciso ler e escrever de forma convencional antes de se iniciar o trabalho com estas atividades. Contrários a este argumento, vários estudos afirmam que é possível ler e escrever pequenos textos mesmo antes de ter domínio do sistema da escrita e que, quando a criança se encontra na situação de aprendizagem desse sistema, essas atividades, sob orientação do professor, podem contribuir para o progresso do aprendizado. A escrita de pequenos textos, que façam sentido para as crianças, é um tipo de exercício que contribui para a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita por parte dos alunos (CHARTIER, 1996; FERREIRO E TEBEROSKY, 1996).

Também não se pode negar a contribuição da leitura de textos literários para o processo de alfabetização. Allende e Condemarin (2005) afirmam que o desenvolvimento da leitura não pode ser considerado completo se não se propuser a uma progressiva aproximação aos diversos tipos de texto, em especial às obras literárias. Dentre os vários motivos para o acesso às obras literárias ao longo de toda a escolaridade estão: o papel primordial que estas representam no desenvolvimento da linguagem oral das crianças, desde muito pequenas, constituindo-se no principal meio de expansão do vocabulário. O acesso à literatura mobiliza a imaginação e a criatividade, aperfeiçoa as emoções e a afetividade e enriquece a bagagem de informação do sujeito, constituindo-se num elemento fundamental para a ampliação da habilidade de compreensão.

Chartier (1995) reforça o papel da escola, sobretudo a escola pública cuja clientela provém de meios economicamente desfavorecidos, de incentivadora da leitura de obras literárias.

É preciso fazer entrar na escola todos os suportes que estão presentes nos meios onde a leitura é um gesto ordinário, mas que estão ausentes nas outras famílias [das classes economicamente menos favorecidas]. Aos professores

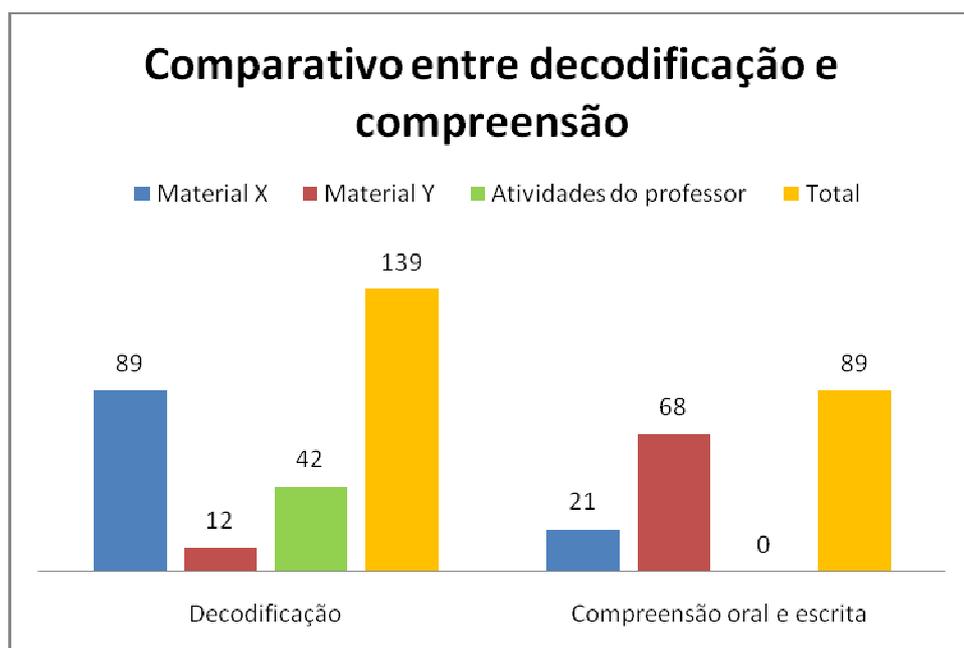
cabe serem bons incitadores e oferecer, na vida cotidiana das classes, oportunidades de ler para ler, e não para fazer exercícios (p.30).

A segunda razão de preocupação é o fato das avaliações em larga escala⁶⁶ não verificarem as habilidades de escrita, nem a familiaridade das crianças com a literatura. Sendo assim, a melhoria dos resultados em alfabetização verificada no estado pode ter um caráter maior de relatividade, ou o que é mais grave, estas habilidades podem estar sendo relegadas a um segundo plano justamente por não serem avaliadas.

Isolando-se as atividades relativas à leitura e separando-as nos eixos decodificação e compreensão oral e escrita, percebe-se um equilíbrio entre o trabalho com estes dois eixos, com pequena predominância das atividades de decodificação.

Este comparativo pode ser visualizado no Gráfico 7:

Gráfico 7: Comparativo entre as atividades de decodificação e compreensão em cada um dos programas analisados.



Pode-se observar que:

a) No total, considerando os dois materiais e as atividades do professor, as atividades de decodificação superam as de compreensão.

⁶⁶ No caso o SPAECE-Alfa, que por limitações do próprio sistema avaliativo só utiliza questões de múltipla escolha.

b) Os dois programas analisados não mantêm o equilíbrio entre as atividades de decodificação e de compreensão, sendo diametralmente opostos.

c) Os professores não propõem atividades extras de compreensão.

A análise do gráfico reforça os comentários realizados anteriormente acerca da debilidade de atividades específicas de alfabetização no Material Y e de compreensão no Material X. Fica evidente que as atividades de decodificação são a prioridade do programa que utiliza o Material X, que é um material de base fônica. Neste material as atividades de compreensão são orientadas para serem trabalhadas oralmente, isto é, aparecem apenas nas orientações do professor, não no caderno do aluno e, como pudemos verificar nas observações de sala de aula, não são efetivamente realizadas.

No outro extremo, as mesmas atividades de decodificação são pouco tratadas no programa que trabalha com o Material Y, que é apoiado no método global.

Da parte das professoras, a dificuldade mais evidente em sala de aula e que mais as mobiliza a produzirem atividades extras é o fato de algumas crianças não saberem ler convencionalmente. As dificuldades de compreensão, ou não existem, que é a hipótese menos provável, ou não chamam tanto a atenção do professor a ponto de incentivá-lo a investir neste tipo de trabalho.

Retomaremos, na sequência, alguns dos principais pontos discutidos anteriormente não com o objetivo de encerrar o debate sobre a formação dos professores alfabetizadores desenvolvida pelo PAIC, mas de sintetizar as modestas contribuições levantadas por esta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tive um chão (mas já faz tempo)

Todo feito de certezas

Tão duras como lajedos.

Agora (o tempo é que o fez)

Tenho um caminho de barro

Umedecido de dúvidas.

Thiago de Mello

A presente pesquisa pretendeu investigar qual a contribuição da formação continuada em serviço dos professores alfabetizadores desenvolvida pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) para o avanço nos resultados da alfabetização, verificados pelo Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará com ênfase na Alfabetização (SPAECE-Alfa) de 2008.

A referida formação é uma das ações desenvolvidas pelo PAIC para garantir a alfabetização das crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental e tem na implantação de rotinas pedagógicas de alfabetização um dos principais objetivos.

Iniciamos o estudo levantando a questão do analfabetismo escolar e situando a formação de professores alfabetizadores como *um dos* caminhos necessários a se trilhar na busca da solução deste problema que afeta todo o Brasil, e a Região Nordeste de forma ainda mais intensa, conforme tem sido verificado pelas avaliações de larga escala como o PISA, o SAEB, a Prova Brasil e o SPAECE.

Seguimos com algumas incursões históricas, que por vezes podem ter sido enfadonhas, mas que se mostraram fundamentais para o entendimento das questões vivenciadas no presente e que são produto das situações e conflitos do passado. Para entender a formação realizada no Estado do Ceará, na primeira década do ano 2000, foi preciso olhar para trás e conhecer, ao menos minimamente, como foi possível nos limites deste trabalho, os

primeiros movimentos da estruturação da educação básica no Brasil e da formação dos professores das séries iniciais.

Fomos a campo com algumas convicções, que precisaram ser revistas durante o percurso, sendo a mais importante delas em relação às rotinas pedagógicas. Mantínhamos a crença de que a implantação das rotinas de alfabetização resolveria as dificuldades do professor na condução e na qualidade de suas aulas e que, portanto, a melhoria dos resultados do SPAECE-Alfa de 2008 havia sido em decorrência da utilização das rotinas. Deparamo-nos, no entanto, com uma situação bem mais complexa, cuja dificuldade reside em como a formação continuada em serviço analisada entendeu a implementação das rotinas e, sobretudo, na complexidade das próprias bases do trabalho do professor que tem como “matéria-prima”, seres humanos, também complexos e singulares.

Sáimos à procura das respostas para cada uma das questões que deram origem a este trabalho. A primeira delas era a identificação das características da prática pedagógica de alfabetização das professoras participantes da pesquisa.

A singularidade também esteve presente entre as professoras que participaram da pesquisa. Embora atuando em escolas com características muito próximas, cada docente mostrou um estilo próprio de gerenciar sua sala de aula. Fátima, atenta à individualidade e às questões pessoais de seus alunos. Laura, muito determinada, superando as adversidades externas para alfabetizar suas crianças. Luciane, mais adepta às atividades em grupo, mas com amplo domínio das potencialidades de cada uma das crianças. Vânia, numa mistura de inexperiência e dedicação.

Paralelamente às características individuais de cada professora, aos poucos, alguns padrões comuns de comportamento foram se estabelecendo.

Todas as docentes mostraram-se muito envolvidas com os alunos, assumindo pessoal e profissionalmente a alfabetização deles como encargo seu e da escola na qual trabalham. Ao invés de esconderem-se no discurso de que as dificuldades de alfabetização das crianças são decorrentes da pouca participação das famílias ou do baixo nível sócio-econômico delas, essas professoras tomaram para si a responsabilidade sobre a alfabetização de seus alunos. Em alguns momentos até compactuaram com esta fala, mas na prática, nas suas ações cotidianas, elas consideraram a alfabetização como uma responsabilidade que deve ser assumida por elas e pela escola, independentemente das dificuldades anteriormente citadas. Esta postura ativa de enfrentamento das dificuldades de alfabetização no âmbito da escola pareceu-nos promissora,

uma vez que as dificuldades externas, por mais que sejam verdades perversas, não podem ser resolvidas pela escola e, não podem paralisá-la.

Outra qualidade marcante nas professoras foi a capacidade de envolver e mobilizar seus alunos. Uma das tarefas mais difíceis e fundamentais do trabalho do professor é transformar a obrigatoriedade da frequência à escola em interesse. Constitui-se sem dúvida num complexo e cotidiano trabalho de sedução e convencimento que as professoras participantes pesquisadas realizaram com maestria, executando este jogo de persuasão o tempo todo.

O que se observou, entre as professoras que participaram da pesquisa, não foram práticas pedagógicas inovadoras, observou-se atenção ao grupo e a cada uma das crianças.

As docentes demonstraram preocupação com a aprendizagem das crianças, deixaram evidente que era importante a presença diária de todas, que era importante que estivessem aprendendo, estavam atentas ao que os alunos produziram e os incentivam a participar das aulas. Elas consideravam que para alfabetizar o grupo precisavam alfabetizar a cada um de seus alunos e se empenhavam para isso.

Em todas as turmas observadas, a professora era a figura central e as interações surgiam sempre a partir dela, o que restringiu o desenvolvimento da autonomia das crianças. Em contrapartida, as professoras mostravam-se atentas à diversidade da sala de aula, respeitando e considerando as diferenças individuais e favorecendo o êxito de cada um dos alunos, através de ensino diversificado. Parece-nos ser intrínseco ao papel do docente, o tempo todo, lidar com dois tipos de situações tão diversas, atender ao coletivo e considerar o que é singular.

Uma das poucas certezas ao final deste percurso é que, no gerenciamento da sala, a capacidade de lidar com o coletivo e o singular fazem diferença. O professor faz diferença nos resultados de aprendizagem de seus alunos, o que não significa colocá-lo como único responsável, mas como um diferencial importante nos resultados positivos.

A segunda questão que mobilizou esta pesquisa foi como as professoras administraram a rotina pedagógica considerando a diversidade e as contingências da sala de aula.

Observamos que as rotinas que são organizadas pelas editoras não preveem a diversidade de níveis de aprendizagem que, naturalmente, existem em qualquer sala de aula. Não havia nada, em nenhum dos materiais, que orientasse para isso.

No entanto, as professoras encontraram formas de resolver os descompassos entre o material estruturado proposto e o nível de aprendizagem de seus alunos. Permitiram-se

transgredir os mandatos e as orientações, estabelecendo mudanças nas rotinas e nas atividades desenvolvidas em sala de aula e, a partir dessa decisão, puderam beneficiar-se do uso das rotinas.

As professoras perceberam, também, que a utilização de uma metodologia específica é importante para orientar o trabalho do professor, mas não pode ser encarada como recurso único e exclusivo para se chegar à aprendizagem de seus alunos e, além de fazer as adaptações nas rotinas para adequá-las ao nível de seus alunos e às necessidades deles, utilizaram-se de metodologias variadas, e este foi um dos diferenciais do seu trabalho. As docentes serviram-se dos materiais disponibilizados pela formação, que estão vinculados a uma corrente teórica e metodológica, mas não ficaram presas a eles. Orientaram-se por seus saberes, constituídos pelas vivências profissionais e formações anteriores, e se utilizaram de múltiplos recursos, além dos oferecidos pela formação.

A terceira questão que nos propusemos a responder era acerca das características da formação continuada desenvolvida nos municípios pesquisados, que podem ter contribuído para as mudanças nas práticas pedagógicas.

A partir da análise dos documentos que regulam a formação dos professores do 2º ano, das observações de sala de aula e das entrevistas com as docentes, consideramos que a formação trouxe contribuições para a atuação dos professores em sala de aula, provocando mudanças de postura, e a distribuição de material estruturado e implantação de rotina pedagógica foram fatores importantes.

Verificou-se que nas salas de 2º ano, em virtude das ações da formação, existia material didático disponível para todos os alunos, atividades que favorecem a apropriação do sistema alfabético e do letramento, em todo o tempo de aula, e o professor estava sendo preparado para utilizá-las. O tempo pedagógico foi garantido e a variedade das atividades também. A regularidade da formação foi assegurada e a maior atenção às questões práticas também foram avanços que representaram contribuições importantes para os resultados verificados.

Tal mudança nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras fica ainda mais visível quando consideramos a pesquisa realizada pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CEARÁ, 2006). Essa pesquisa, realizada em vários municípios do estado do Ceará com turmas de alfabetização, relatou a existência de ambientes escolares desfavoráveis à aprendizagem da leitura e da escrita, escassez de material pedagógico para utilização dos alunos, tempo pedagógico indevidamente utilizado, professoras alfabetizadoras

utilizando metodologia inadequada. Aspectos muito diversos do que encontramos nas salas de aula após a formação desenvolvida pelo PAIC.

No entanto, algumas questões negativas relativas à formação também nos chamaram a atenção. A partir da análise dos materiais didáticos disponibilizados, verificou-se que cada editora responsável pela formação dos professores trabalha em concordância com uma base teórica e organiza sua rotina em função dela. Ao invés da organização de rotinas que atendam a especificidade de cada sala de aula, estas foram repassadas aos professores como “produtos acabados”. E cada um dos programas de formação se organizou para “ensinar” aos professores como desenvolver a sua rotina e trabalhar com seus materiais, o que deu à formação um contorno muito limitado.

Pensamos que estas rotinas, elaboradas por atacado, deveriam considerar as distintas realidades e a experiência e os saberes do professor. As adaptações realizadas por eles precisariam ser consideradas não uma exceção, mas uma regra.

Outro agravante é que a vinculação destes materiais a distintas correntes metodológicas tem incentivado a crença que as dificuldades em alfabetizar são devidas à utilização de um ou outro método de alfabetização, crença esta que além de falsa é perniciosa para o desenvolvimento do PAIC, pois atribui aos materiais desenvolvidos pelas editoras um poder que eles não têm, o de resolver os problemas relativos à dificuldade em alfabetizar todas as crianças.

Ao lado da concordância de que a formação proporcionou mudanças, alerta-se para a fragilidade destas, uma vez que não se está investindo na autonomia do professor, pois se trabalha com uma formação mais procedimental e menos reflexiva.

A partir desta constatação algumas questões se impõem. O que acontecerá se as orientações e materiais forem retirados das salas de aula? Os professores terão se apropriado dos conhecimentos teóricos e metodológicos sobre alfabetização de forma a darem continuidade ao trabalho?

O que nos causa incômodo é que cada um dos programas de formação se organiza para “ensinar” aos professores como desenvolver a *sua* rotina e trabalhar com *seus* materiais, tornando a formação, não em serviço, mas a serviço do método e não se constituindo em uma formação que possibilite ao professor maior autonomia em suas escolhas.

A proceder desta maneira, teremos que manter a formação indefinidamente, pois os professores não terão autonomia de escolha ou realizarão indefinidamente as mesmas ações, até que outra formação cruze o seu caminho e os “ensine” a alfabetizar de maneira diversa.

Parece-nos que a relação teoria e prática, proposta pela formação, não tem considerado os saberes experienciais do professor.

Quando afirmamos que o trabalho de campo foi iniciado com uma crença no poder de transformação das rotinas pedagógicas e que isto precisou ser revisto, não estamos afirmando que a utilização das rotinas não seja importante, mas que não se pode pensar em implantações de rotinas rígidas, estanques, mas em rotinas que permitam um espaço maior de atuação do professor, que sejam mais flexíveis, moldáveis às situações também muito diversas encontradas nas salas de aula.

O gerenciamento dos conteúdos relativos à aquisição da leitura e da escrita é outro ponto que merece reflexão. Não conseguimos verificar em que medida os professores têm se apropriado desses conhecimentos, uma vez que a orientação para as atividades foi realizada pelas editoras, cabendo aos professores uma pequena parcela nestas decisões. Em outras palavras, quem definiu os conteúdos a serem priorizados nas salas de aula foram as editoras, com a participação restrita dos professores. As questões que surgem e que ultrapassam as possibilidades desta pesquisa é se os professores de fato se apropriaram do gerenciamento dos conteúdos de alfabetização, se terão condições de propor atividades com autonomia e se a formação de fato produziu transformações consistentes nas suas práticas pedagógicas.

Creemos que, ao se propor uma formação continuada em serviço, não se pode esperar que os professores esqueçam por completo o que faziam antes; as mudanças significativas e duráveis das práticas pedagógicas não ocorrem abruptamente.

O processo de formação precisa ser sistemático e mantido por um tempo prolongado, oferecendo oportunidades para que os participantes possam rever suas experiências de trabalho e organizar seu processo de aprendizagem profissional, agregando informações novas, articulando-as com as antigas e reconstruindo sua prática. Caso contrário, estaremos propondo ao professor, a cada nova formação: esqueça tudo o que você sabe sobre alfabetização! E a formação conduzirá a uma espécie de amnésia, onde o professor precisa esquecer tudo o que aprendeu e vivenciou no ano anterior e as suas concepções acerca de alfabetização podem mudar a cada ano, dependendo da escolha do material.

A articulação entre teoria e prática tem se limitado a discutir questões teóricas e propor ações pedagógicas condizentes com a teoria proposta. Não nos parece ser este o caminho. Relacionar teoria e prática é mais amplo e envolve questionar sobre as ações já desenvolvidas pelo professor e como estas se articulam ou não com os conhecimentos teóricos.

Nossa questão central, que motivou este estudo, era se este modelo de formação baseado na implantação de rotinas pedagógicas contribuiu para a melhoria dos resultados verificada pelo SPAECE-Alfa de 2008. Ainda pensamos que sim.

Num universo onde o trabalho de alfabetização era tão falho, e a pesquisa do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CEARÁ, 2006) traz estes registros, o quase nada foi substituído por quatro horas de aula, com utilização de material adequado, organizadas por uma rotina que atende pelo menos a uma parte dos alunos e com treinamento para a utilização deste material. Os resultados apareceram, mas como temos afirmado, são frágeis, correndo o risco de não se manterem.

Creemos que esta formação, como ação emergencial, se justifica. Muitos argumentos poderiam ser destacados em relação à urgência em melhorar os índices de alfabetização. Vamos nos ater apenas a um, ao fato de um maior número de crianças terem acesso à leitura e à escrita, conhecimento universal que precisa estar disponível a toda população e cuja negativa implica em comprometimentos sérios ao restante da vida escolar dessas crianças. Esse fato por si só já justifica a implantação de rotinas pedagógicas e a distribuição de material estruturado para garantir quatro horas de aula com ações adequadas ao processo de alfabetização.

O trabalho de formação baseado na implantação de rotinas pode ser uma saída ocasional, uma ação paliativa, mas a formação continuada dos professores não pode se restringir a isto. Este é o modelo de formação continuada em serviço que melhorará os índices de alfabetização e aprimoramento ao professor? Pensamos que não.

Não se pode deixar de considerar que, se a formação de professores ficar unicamente relacionada à implementação das rotinas pedagógicas, estaremos primando por uma formação pautada na técnica, trabalhando um conjunto de conhecimentos, considerados verdadeiros, que os professores aplicariam na prática, em qualquer contexto, apenas atendo-se aos objetivos previamente estabelecidos.

Pensamos que não se pode “ditar” ao professor todos os detalhes, todos os procedimentos do trabalho e orientar todas as suas decisões.

A formação nestes padrões excessivamente técnicos poderá sim provocar o esvaziamento do papel dos professores (FACCI, 2004), que passariam ao papel de executores dos mandos elaborados por outrem. A proceder desta forma estaremos, de vez, decretando a falência da autonomia do professor, estabelecendo ou reforçando a cisão: um grupo planeja o

trabalho (rotinas), as tecnologias (metodologia) e as ações (material), e os professores apenas executam, seguindo as prescrições.

Reforçamos que a formação precisa consistir na aprendizagem de regras e no cumprimento delas, mas por outro lado, na construção da autonomia. Precisa formar professores práticos, que têm rotinas, automatismos, repertório de ações eficazes e, ao mesmo tempo, que reflitam, que sejam capazes de justificar e de teorizar sobre suas práticas e que estejam seguros de seus resultados.

Consideramos, no entanto, alertar para o outro extremo de achar que o saber dos professores precise ser tratado como um saber sagrado, que está acima dos outros. Ao contrário, o saber docente é passível de ser melhorado, potencializado e tornado mais eficaz. As razões de agir do professor são passíveis de críticas e de revisão e, em função disso, precisam ser validadas através da confrontação com os fatos e com as propostas das ciências da educação.

Reafirmamos nossa concordância com o modelo de formação analisado, mas como modelo emergencial. A formação nestes moldes precisa ter como objetivo formar os professores para que possam otimizar os recursos disponibilizados, uma rotina e um material padronizado.

O que se viu nestas professoras, sobretudo nas mais experientes é que, aos poucos, elas vão soltando as amarras e buscando seus próprios meios de ensinar, ancoradas na experiência, mas também poderia ser nos conhecimentos científicos e pedagógicos disponíveis, desde que de fato eles fossem disponíveis a elas

Pensamos que este tipo de formação nos coloca um impasse. Pode-se limitar a autonomia do professor e investir na prescrição, como uma ação emergencial ou permanente. E, a partir daí investir na prescrição cada vez mais rigorosa. Ou ao contrário, pode-se elevar o nível de competência dos professores, ajudá-los a refletir sobre o que devem fazer. A eles caberá *sempre* identificar o problema, pensar numa solução possível, aplicá-la e acompanhar seu desenvolvimento, considerando sempre a contingência da sala de aula.

No espaço de trabalho do professor, nunca se conhecerá de antemão todos os problemas que envolverão a prática. As situações complexas e inesperadas vão surgir sempre, por isso, disponibilizar um rol de procedimentos parece-nos pouco eficiente. É preciso que o professor disponha de saberes mais abrangentes, acadêmicos, especializados, e disponha também da experiência para articulá-los. É preciso considerar o saber experiencial do professor, mas sem desconsiderar os conhecimentos científicos.

Não se trata de prescindir do conhecimento teórico. A formação precisa instrumentalizar o professor através dos saberes da ação pedagógica, mas precisa também fazer circular o conhecimento entre os professores. O professor precisa estar apropriado do conhecimento construído pela humanidade, científico, afinal este é o papel da escola, fazer circular o conhecimento produzido pela humanidade e torná-lo patrimônio de todos.

Ter uma rotina em alfabetização é fundamental. Trabalhar com o professor a elaboração de uma rotina pedagógica, também. No entanto, tirar da “gaveta” uma rotina pré-estabelecida, com cartazes produzidos em série e colocar em todas as salas de aula como um ato institucional, não são a mesma coisa.

Parece-nos que a função da formação centrada na implantação de rotinas pedagógicas deveria ser auxiliar o professor a criar rotinas para seu grupo de alunos, considerando suas experiências anteriores, as características do grupo do qual faz parte e os conhecimentos científicos produzidos e que estão disponíveis. Não a implantação de uma rotina padronizada que não atende às características de cada turma e nem poderia atender.

Das professoras pesquisadas, nenhuma se prendeu a tal rotina. Elas a utilizam como base, mas fazem as adaptações que acham necessárias para atender à diversidade dos seus alunos. São boas professoras, dedicadas, perspicazes, mas como estarão interpretando isto o restante do professores do 2º ano do estado do Ceará? Talvez pesquisas futuras possam responder, bem como analisar o que acontece na prática dessas professoras a partir da retirada ou substituição deste material. O que de fato ficou como conhecimento consolidado? Será que este tipo de formação, baseado na técnica, conseguiu “convencê-los” da necessidade de utilização de determinada metodologia?

Reiteramos, a rotina é um elemento importante para o professor, capaz de criar estabilidade e organização, mas esta precisa estar adequada ao grupo com o qual o professor trabalha, por isso nossa crítica às rotinas pré-estabelecidas. No outro extremo, atender à diversidade e ter capacidade de gerenciar as questões que emergem a todo instante também parece essencial para o trabalho do professor.

Entendemos que a formação precisa cumprir o papel de ajudar o professor a criar os elementos que favoreçam a estabilidade e de instrumentalizá-lo para incertezas. E buscar um equilíbrio entre a rotina e a contingência, entre o que precisa ser *estável* e o que será sempre *fortuito*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTOBELLI, Cecília C. A. *As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada*. 2008, 95p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ALVES, Francisco de A. F. *Sobre a necessidade de uma história e memória da formação de professores no Estado do Ceará na passagem dos séculos XX-XXI*. In CAVALCANTE, Maria J. (Org.). *História e Memória da Educação no Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002, p. 279-291.

ANDRÉ, Marli. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Série Pesquisa, Vol. 13, Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

_____. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

BARRETO, Maria do Socorro. *Professoras alfabetizadoras e seus saberes: os desafios da relação entre teoria e prática*. 2004, 220p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

BARROS, Ricardo Paes de; QUINTAES, Giovani; SANTOS, Daniel. *Determinantes do desempenho educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: Pesquisa e Planejamento Econômico, v. 31, n. 1, 2001.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. *Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Texto para discussão nº 857, jan. 2002.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 20 dez. 1996. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em 23/10/2008.

BRZEZINSKI, Iria; *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Estado do Conhecimento 2006.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Banco de Teses*. Disponível em <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em 15/08/2009.

CARUSI, Danielle. *Uma análise da frequência e do atraso escolar das crianças brasileiras*. Sinais Sociais, SESC, Rio de Janeiro, n. 3, p. 36-65, 2007.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2008. *Boletim Pedagógico de Avaliação da Alfabetização: SPAECE-Alfa 2008*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2009), Juiz de Fora, 2008.

_____. Edital Nº 07/2008 - *Convocação para inscrição de materiais estruturados no processo de avaliação e seleção, no âmbito do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC*. Fortaleza: 22 de agosto de 2008a.

_____. *Termo de parceria*. Fortaleza: 24 de maio de 2007.

_____. *Protocolo de intenções*. Fortaleza: 27 de maio de 2007a.

_____. Assembléia Legislativa do Estado. *Relatório Final do Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar: Educação de qualidade começando pelo começo*. Fortaleza: Assembléia Legislativa do Ceará, 2006.

CHARTIER, A.M, *Leitura escolar : Entre Pedagogia e Sociologia* . In *Revista Brasileira de Educação*, Apresentado na ANPED, Caxambu, Set/Out/Nov/Dez, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christianne; HÉBRARD, Jean. *Entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CONDEMARIN, Mabel; ALLIENDE, Felipe. *A Leitura – Teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 8. ed., 2005.

DAMASCENO, Ana Daniella. *O analfabetismo nos discursos oficiais produzidos no Ceará do início do século XX*. Anais do IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, Curitiba: Champagnat, 2009.

DUARTE, Newton. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria)*. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24/03/2010

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 21. ed. 2008.

FACCI, Marilda Gonçalves D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERRARO, Alceu R. *Analfabetismo e níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os censos?* Campinas, Educação e Sociedade, v. 23, n. 81, dez. 2002.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *A Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1996.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização e cultura escrita*, Entrevista concedida à Denise Pellegrini In *Nova Escola – A revista do Professor*. São Paulo, Abril, maio/2003, pp. 27 – 30.

FIGRUEIREDO. E. V. *Práticas de Leitura e de Escrita na diversidade de sala de aula: desafios e possibilidades*. 2008, 159p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla. *Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa*. Educação & Sociedade, Campinas, n. 81, vol. 23, p. 91-113, 2002.

GATTI, Bernardete. *A Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

_____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Série Pesquisa, Vol. 1, Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

HECKMAN, James. *O bom de educar desde cedo*. Revista Veja: Edição 2116, junho de 2009. Disponível em <http://veja.abril.com.br/100609/entrevista.shtml>. Acesso em 20/08/2009.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. *Formação de professores alfabetizadores: efeitos do Programa Letra e Vida em escolas da região de Assis*. 2008, 345p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2000*. Brasília, DF.: IBGE, 2001. (CD)

KAMII, Constance. *A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. 11. ed. Campinas: Papirus, 1990.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LELIS, Isabel A. *Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?* Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

LURIA, A. R. *O Desenvolvimento da escrita na criança*. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria P. Villalobos. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MACAMBIRA, Daniela; BRUN, Patrícia. *Lendo Você Fica Sabendo: caderno de orientações didáticas do professor*. 2. ed. Fortaleza: Aprender Editora, 2008.

_____. *Lendo você fica sabendo: matrizes de sala*. Vol. 4, 2. Ed. Fortaleza: Aprender Editora, 2008a.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. *Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA): um ressignificar da prática docente*. 2007, 178p. Dissertação de Mestrado – Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2007.

MAMEDE, Inês Cristina de Melo. *Professoras alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam*. 2000, 423p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

MENEZES FILHO, Naércio Aquino. *Determinantes do desempenho escolar no Brasil*. São Paulo: Instituto Futuro Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.ifb.com.br/estudos>. Acesso em 12/03/2009.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NOGUEIRA, Raimundo F. *A prática pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará*. Fortaleza: Edições UFC, 2001.

NÓVOA A. *Os professores e as histórias de sua vida*. In: _____. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Ana Ignêz B. L. *Políticas educacionais e formação docente: desafios e dilemas no Estado do Ceará*. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional, durante a 25ª. Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu, de 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

NUNES, Célia M. F. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira. *Aprender a ler: letramento e alfabetização lingüística - Manual do Professor*. Vol 1, Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

_____. *Aprender a ler: letramento e alfabetização lingüística - Manual do Professor*. Vol 2 Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008a.

_____. *Aprender a ler: letramento e alfabetização lingüística - Livro do aluno*. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008b.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1993.

PERRENOUD, P. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIATTI, Célia Beatriz. *Formação continuada: reflexos na prática dos professores participantes do programa de formação de professores alfabetizadores - PROFA*. 2006, 157p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

PONTE, Sebatião R. *A Belle Époque em Fortaleza: remodelação e controle*. In: SOUZA, Simone (coord.). *Uma nova história do Ceará*. 4ª edição. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2007.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 9. ed. 2000.

RIGOLON Walkiria de Oliviera. *Formação continuada de professores alfabetizadores*. 2007, 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, Rui Martinho. *Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas*. São Paulo: Atlas, 2007.

SÁNCHEZ, Emílio. *A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora*. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades especiais* – Vol. 3. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I, Número I, Julho/2009.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. *Prefácio*. In ARAÚJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria G.B.; LOPES, Antônio de Pádua C. *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Editora Alínea, 2008, 7-9.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. *Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização*. V. 3, Belo Horizonte: 2004.

SILVA. Maria Goretti L. P. *A Constituição da Escola Normal do Ceará em Documentos Oficiais e no Discurso Jornalístico*. In ARAÚJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria G.B.; LOPES, Antônio de Pádua C. *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Editora Alínea, 2008, p. 203-215.

SOARES, Magda B. *Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas*. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26^a. Reunião Anual da ANPEd, realizada em poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003a. Disponível em: www.anped.org.br/26/outrotextos/semagdtoasoares.doc. Acesso em maio de 2008.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Denise T. R. de. *Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006.

SZYMANSKI, Heloisa (org.); ALMEIDA, Laurinda R.; PRADINI, Regina Célia. *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Série Pesquisa, Vol. 4, 2.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. *Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente*. In: Dossiê: *Interpretando o trabalho docente*. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

VARGAS, Isabela Costa. *Formação Continuada de Professores Alfabetizadores nas propostas do PROFA e do CEALE*. 2008, 139p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação a observação*. Série Pesquisa, Vol. 5, Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VILLELA, Heloísa de O. S. *A primeira Escola Normal do Brasil*. In ARAÚJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria G.B.; LOPES, Antônio de Pádua C. *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Editora Alínea, 2008, p. 29-45.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão Técnica, José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (Ogs.). Michael Cole et all. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTHEIN, Jorge. *Educação e Desenvolvimento*. Belo Horizonte: Revista Linha Direta, Ano 6, Nº 68, novembro/2003.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GLOSSÁRIO

Alguns conceitos em alfabetização

Alfabetização: de acordo com a definição do dicionário, alfabetização refere-se à ação de ensinar e aprender a ler e escrever (HOUAISS, 2009, p. 29). Nos marcos desse texto, se utilizará o termo alfabetização em seu sentido mais específico, para designar o aprendizado da tecnologia da leitura e da escrita, ou seja, a apropriação do sistema alfabético de escrita, manifesto pela habilidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e pela habilidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Analfabetismo escolar: o termo analfabetismo escolar se refere ao contingente de estudantes que, mesmo frequentando a escola, não foi alfabetizado. É um tipo de analfabetismo produzido dentro das escolas.

Analfabeto e analfabetismo: de acordo com Houaiss (2009), analfabeto é aquele que não sabe ler ou escrever. De forma análoga, analfabetismo designa estado ou condição de analfabeto (p. 41). Definição diversa desta é dada pelos censos populacionais, que têm sido os responsáveis pela criação de critérios que permitem considerar uma pessoa analfabeta ou alfabetizada, sendo estes termos considerados antônimos. Até 1940 era considerado alfabetizado quem declarasse saber ler e escrever o próprio nome. A partir do Censo de 1950, o critério passou a basear-se nas definições da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e adotou-se uma definição mais ampliada: era considerada alfabetizada a pessoa que declarasse ser capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse. Aquela que soubesse apenas assinar o nome era considerada analfabeta. A definição mais recente é a do Censo de 2000, que considerou como alfabetizada a pessoa que declarasse “ser capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assinava o próprio nome, foram consideradas analfabetas” (IBGE, 2001 apud FERRARO, 2002, p.31).

Analfabeto funcional e analfabetismo funcional: essas expressões são utilizadas para designar a condição daquele que não utiliza a leitura e escrita para suas demandas do dia a dia, dentro do contexto social ou nas atividades do trabalho. Outra definição diferente dessa é

a utilizada como critério para os censos educacionais. Esta definição inclui todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas, tendo como oposto a expressão alfabetização funcional.

Letrado e iletrado: o termo letrado refere-se a alguém que possui cultura, é instruído, ilustrado, erudito, que tem bom domínio das palavras e da literatura. De forma oposta, iletrado é o indivíduo que não tem os requisitos mencionados (HOUAISS, 2009, p. 404; 459). Tais expressões, habitualmente, não são utilizadas para expressar aquele que está, ou não está, em condição de letramento, destes diz-se que têm bom nível de letramento.

Letramento: a palavra letramento não está dicionarizada, porque foi introduzida recentemente na Língua Portuguesa. O termo letramento surge pela ampliação do conceito de alfabetização, apontando não apenas para o domínio da tecnologia de ler e escrever, mas para seus usos em práticas sociais. Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e o lugar onde ela é utilizada, suas funções e usos nas sociedades letradas, que estão em permanente processo de mudança. A utilização dos termos alfabetização e letramento, bem como suas especificidades e a controvérsia que envolve a utilização dos dois conceitos, é tratada de forma mais aprofundada no Capítulo 1.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. DADOS DA ESCOLA

Município: _____

Escola: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

Data da fundação: _____

Estrutura da escola quanto aos graus de ensino

	Turnos	Nº de alunos	Nº de turmas	Nº de professores
Classe de aceleração				
Classe multisseriada				
Educação infantil				
Ensino fundamental (1º ano)				
Ensino fundamental (2º ano)				
Ensino fundamental (3º ano)				
Ensino fundamental (4º ano)				
Ensino fundamental (5º ano)				
Ensino fundamental (6º ano)				
Ensino fundamental (7º ano)				
Ensino fundamental (8º ano)				
Ensino fundamental (9º ano)				
Ensino Médio (1º ano)				
Ensino Médio (2º ano)				
Ensino Médio (3º ano)				
Educação de jovens e adultos				
Outras modalidades				

Equipe de profissionais que trabalham na escola

Condições físicas da escola

	Observações
Limpeza	
Ambientação	
Adequação do espaço	
Estado de conservação	
Adequação do material	
Condição da biblioteca	
Laboratório de informática	
Disponibilidade de brinquedos no pátio	
Lugar adequado para exercícios	

Indicadores da escola

Frequência média mensal dos alunos: _____

Abandono: _____

SPAECE/Alfa 2008: _____

2. DADOS DA SALA DE AULA

Equipamentos disponíveis

Carteiras	
Cadeira do professor	
Mesa do professor	
Estantes	
Quadro de avisos	
Quadro de giz ou pincéis	
Televisão	
Retroprojektor	
Vídeo ou DVD	
Som	
Computador	

Material escolar disponível

Cartilhas	
Cadernos	
Livro didático	
Livros de literatura	
Revistas em quadrinhos	
Dicionários	
Brinquedos	
Tesoura	
Cola	
Lápis	
Alfabeto móvel	

Material escrito exposto na sala de aula

Cartazes feitos pelas crianças	
Recortes de revistas	
Textos das crianças	
Palavras isoladas	
Famílias silábicas	
Histórias infantis	
Cópias de textos	
Letras de músicas	
Adivinhas	
Desenhos das crianças	

Cartazes com figuras e letras correspondentes	
Avisos de eventos	
Datas de aniversário	
Recortes de jornais	
Agenda escolar	
Cartaz do dia	
Receitas	
Poemas	
Fábulas	
Alfabeto	

APÊNDICE B: ADAPTAÇÃO DA ESCALA DE COMPETÊNCIA DE BASE⁶⁷

QUADRO DE OBSERVAÇÃO DIÁRIA DE SALA DE AULA

Orientações para preenchimento:

- Onde houver espaço em branco preencher por escrito.
- Onde houver () marcar com X se a resposta for positiva.
- Nas atividades/dia marcar:
 - com **F** as atividades desenvolvidas pelo professor que foram orientadas pela formação.
 - com **P** as atividades desenvolvidas pelo professor que não foram orientadas pela formação.

1. INFORMAÇÕES GERAIS:					
Professor: Município: Escola: Data:					
2. HORÁRIOS:					
Tempo de observação: Duração das atividades de leitura e escrita:					
3. MATERIAIS UTILIZADOS:					
Livro didático indicado na formação () Cartilha () Outros livros () Nome: Livros de literatura () Nomes: Cadernos dos alunos () Outros materiais de leitura () Quais: Material preparado pelo professor () Outros materiais pedagógicos () Quais:					
4. ATIVIDADES DE LEITURA					
4.1 Decodificação					
ATIVIDADES/DIA	1º	2º	3º	4º	5º
Atividades com letras					
Atividades com sons					
Atividades com sílabas					

⁶⁷ Este instrumento foi elaborado pela Prof^ª Dr^ª Sylvie Ghislaine Delacours Soares Lins e utilizado na pesquisa realizada pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar (CEARÁ, 2006).

Atividades com palavras					
Exercícios de discriminação visual					
Exercícios de discriminação auditiva					
Exercícios de psicomotricidade					
4.2 Compreensão					
Palavras					
Frases					
Textos					
Texto para treino de leitura					
Atividades sobre a estrutura do texto					
Atividades sobre o significado do texto					
Exercícios de antecipação					
Estratégias de seleção ou pesquisa					
Exercícios de vocabulário					
5. FORMAÇÃO DE LEITOR					
Mobilização de conhecimentos prévios					
Atividade relacionada à Biblioteca					
Apresentação de livro					
Leitura para a turma pelo professor					
Leitura para a turma por alguns alunos					
Leitura para a turma de todos os alunos					
Leitura silenciosa de alunos					
Contação de histórias					
Jogos e brincadeiras de leitura					
Linguagem oral					
Outras:					
6. ESCRITA					
Produção escrita de palavras					
Produção escrita de frases					
Produção escrita de textos					
Descrição da atividade:					
Ditado de palavras					
Ditado de frases					
Ditado de textos					
Caligrafia					
Cópia					
Jogos e brincadeiras escritos					

Outras atividades					
Descrição da atividade:					
7. OUTRAS ATIVIDADES DE LEITURA E/OU ESCRITA					
Descrição da atividade:					

**APÊNDICE C: ESCALA DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DIFERENCIADAS⁶⁸**

Professora: _____
Data da Aplicação: ____ / ____ / _____

A) ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente
1. O professor utiliza diferentes instrumentos didáticos para ensinar uma matéria. (O) ^{69*} (a) ^{**} <small>2: Variedade dos métodos de ensino</small>				
2. O professor modifica uma atividade ou seu conteúdo segundo os interesses ou as necessidades dos alunos. (O) (a) <small>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</small>				
3. O professor interage com os alunos a partir de diferentes conteúdos e situações de aprendizagem em um movimento contínuo. (O) (a) <small>2: Variedade dos métodos de ensino</small>				
4. As atividades se desenvolvem de diversas maneiras (O) (a). <small>3: Estilos e ritmos de aprendizagem</small>				
5. O professor estabelece cotidianamente um programa de atividades que visa atender as necessidades individuais dos seus alunos (a) <small>1: Planejamento das atividades de aprendizagem</small>				
6. Os alunos sabem o momento em que devem realizar as tarefas planejadas. (O) (a) <small>5: Gestão e organização da classe</small>				
7. O professor oferece a possibilidade do aluno planejar o momento de desenvolver suas atividades. (O) (a) <small>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</small>				
8. As atividades de aprendizagem que envolvem mais de um aluno permitem a participação de alunos de diferentes níveis de aprendizagem. (O) (a) <small>3: Estilos e ritmo de aprendizagem</small>				
9. O professor procede de tal maneira que os erros, assim como os obstáculos cognitivos, sejam percebidos como elementos favoráveis às aprendizagens. (a) <small>8: Avaliação das aprendizagens</small>				

⁶⁸Vieira de Figueiredo & Poulin (2007, apud FIGUEIREDO 2008)

* (O) Refere-se a enunciados avaliados pelo professor e pelos pesquisadores durante um dia de aula.

** (a) Refere-se a comportamentos ou atitudes do professor

A) ORGANIZAR E DINAMIZAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente
10. O professor estabelece com o aluno a seqüência de aprendizagem após a avaliação de suas produções. (a) 1: Planejamento das atividades de aprendizagem				
11. O professor utiliza formas de questionamento que permitem enfatizar as concepções e representações dos alunos. (O) (a) 7: Interação entre professor e alunos				
12. O professor diversifica seus métodos de ensino. (O) (a) 1. Aula expositiva (O) (a) 2. Demonstração (O) (a) 3. Trabalhos práticos (O) (a) 4. Debate (entre os alunos) (O) (a) 5. Mobiliza os diferentes aspectos sensoriais da criança (O) (a) 6. Monitoramento pelos colegas (O) (a) 7. Aprendizagem cooperativa (O) (a) 8. Aprendizagem por projetos (O) (a) 9. Descoberta (O) (a) 10. Situações problemas (O) (a) 2: Variedade dos métodos de ensino				
13. Uma atividade que procede dos interesses dos alunos é encorajada mesmo quando não faz parte do programa escolar. (a) 4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos				
14. O professor elabora em colaboração com os alunos situações de aprendizagem a partir de acontecimentos que despertem seus interesses. (a) 7: Interação entre professor e alunos				
15. Os alunos trabalham em cooperação sob a supervisão do professor (O) (a) 6: Interação entre os alunos				
16. O professor trabalha em cooperação com colegas da mesma série no planejamento e na elaboração das atividades. (a) 9: Coordenação e colaboração entre os professores				

B) GERIR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente
1. O professor leva em conta o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos no planeamento e na efetivação das situações de aprendizagem. (O) (a) 1: Planeamento das atividades de aprendizagem				
2. O professor observa o aluno e o questiona acerca do procedimento de sua aprendizagem. (O) (a) 8: Avaliação das aprendizagens				
3. O professor se interessa não somente pelas respostas, mas também pelo processo de aprendizagem ou de resolução de problema. (O) (a) 8: Avaliação das aprendizagens				
4. O professor tenta compreender porque o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem e tenta encontrar meios de ultrapassá-las. (a) 8: Avaliação das aprendizagens				
5. O professor se interessa pelo procedimento de aprendizagem de cada aluno, ele se apresenta como um recurso disponível. (O) (a) 7: Interação entre professor e alunos				
6. O professor é capaz de avaliar a evolução de cada aluno. (a) 8: Avaliação das aprendizagens				
7. A complexidade das tarefas muda de um aluno para um outro no âmbito de um mesmo domínio de aprendizagem. (O) (a) 3: Estilos e ritmo de aprendizagem				
8. Nas atividades de aprendizagem individual, a programação proposta ao aluno é estabelecida em função dos seus resultados. (a) 1: Planeamento das atividades de aprendizagem				
9. O professor organiza simultaneamente várias formas de agrupamentos (O) (a) 5: Gestão e organização da classe				
10. As atividades de aprendizagem são organizadas reunindo pequenos grupos de alunos a fim de atender às necessidades de certos alunos. (O) (a) 1: Planeamento das atividades de aprendizagem				
11. No caso de trabalho em equipe, o professor cria condições de aprendizagem que favorecem uma participação ativa de cada um dos membros da equipe. (O) (a) 5: Gestão e organização da classe				

B) GERIR A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente
12. O professor circula por diferentes setores da sala onde trabalham os alunos. (O) (a) <small>7: Interação entre professor e alunos</small>				
13. A avaliação formativa orienta o professor na sua prática pedagógica e na gestão da sala.(a) <small>8: Avaliação das aprendizagens</small>				
14. Os progressos dos alunos nas diferentes atividades de aprendizagem são registradas nos instrumentos previstos para isto ² .(O) (b) *** <small>5: Gestão e organização da classe</small>				
15. O relatório de aprendizagem é acessível e representativo da evolução do aluno no desenvolvimento de suas competências. (O) (b) <small>5: Gestão e organização da classe</small>				
16. O professor assegura que o relatório de aprendizagem expressa a aplicação pelo aluno de suas competências nos diferentes contextos, sobretudo na vida cotidiana. (O) (b) <small>8: Avaliação das aprendizagens</small>				
17. O professor propõe situações de aprendizagem oferecendo desafios que incitam cada aluno a progredir, solicitando-o em sua zona de desenvolvimento proximal. (a) <small>2: Variedade dos métodos de ensino</small>				
18. O professor avalia as produções levando em conta as características do aluno assim como as condições de efetivação do trabalho. (a) <small>8: Avaliação das aprendizagens</small>				
19. O professor estimula os alunos a se implicarem ativamente em um processo de auto-avaliação de suas aprendizagens (a) <small>4: Centro de Interesses e iniciativas dos alunos</small>				
20. O professor estimula os alunos a cooperarem na avaliação de seus resultados realizados pelos diferentes grupos.(a) <small>6: Interação entre os alunos</small>				
21. O professor elabora em cooperação com colegas da mesma série meios e instrumentos que possam ajudar na progressão das aprendizagens (a) <small>9: Coordenação e colaboração entre os professores</small>				

*** (b) Refere-se a dispositivos ou meios utilizados pelo professor

C) CONCEBER E FAZER EVOLUIR DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente
1. O professor modifica a organização da sala de aula em função das situações de aprendizagem e das necessidades dos alunos ¹ .(a) <small>5: Gestão e organização da classe</small>				
2. Há espaços reservados para o trabalho individual, para trabalho em pequenos grupos e outros para grandes grupos. (O) (b) <small>5: Gestão e organização da classe</small>				
3. Na sala de aula, várias atividades (2 ou mais) se desenvolvem simultaneamente ¹ .(O) (a) <small>5: Gestão e organização da classe</small>				
4. Os alunos se ajudam em suas atividades. (O) (a) <small>6: Interação entre os alunos</small>				
5. Os alunos circulam livremente na sala de aula com a finalidade de aprendizagem. (O) (a) <small>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</small>				
6. O material escolar é diversificado (manual, texto, ficha, livros de atividades, etc.). (O) (b) <small>2: Variedade dos métodos de ensino</small>				
7. O material é facilmente acessível. (O) (b) <small>5: Gestão e organização da classe</small>				
8. As produções dos alunos são diversificadas. (O) (a) <small>2: Variedade dos métodos de ensino</small>				
9. As produções do aluno são postas à disposição dos demais. (O) (b) <small>5: Gestão e organização da classe</small>				
10. Ao longo do dia há tempo reservado para o trabalho individual em pequenos grupos e em grandes grupos. (O) (a) <small>5: Gestão e organização da classe</small>				
11. Os espaços destinados às atividades de aprendizagem são organizados. (O) (b) <small>5: Gestão e organização da classe</small>				
12. Cada um dos espaços destinados às atividades de aprendizagem é identificado por um cartaz. (O) (b) <small>5: Gestão e organização da classe</small>				

C) CONCEBER E FAZER EVOLUIR DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente
13. O material dedicado ao trabalho individual assim como ao trabalho em pequenos grupos é classificado de maneira sistemática. (O) (b) 5: Gestão e organização da classe				
14. O professor utiliza interação entre os alunos como elemento de aprendizagem dos mesmos (O) (a) 6: Interação entre os alunos				
15. Durante o dia, há períodos previstos a fim de permitir a cada um dos alunos avaliar seu procedimento de aprendizagem. (O) (a) 8: Avaliação das aprendizagens				
16. O professor encoraja a interação entre os alunos nas situações de aprendizagem. (O) (a) 6: Interação entre os alunos				
17. O professor coloca em ação múltiplos dispositivos de gestão da sala de aula (O) (b) 5: Gestão e organização da classe				
18. O professor assegura uma regulação ativa (remediação, apoio) ou proativa (micro-orientação em torno de diferentes tarefas e grupos) e regulações interativas em situações de aprendizagem. (a) 7: Interação entre professor e alunos				
19. O professor trabalha em dados momentos a partir de agrupamentos de necessidades e, em outros momentos, de agrupamentos de projeto. (a) 2: Variedade dos métodos de ensino				
20. O professor favorece a emergência de conflitos sociocognitivos entre os alunos e apóia o encaminhamento destes a fim de que tentem resolver estes conflitos de modo sociocognitivo e não estritamente relacional. (O) (a) 6: Interação entre os alunos				
21. O professor elabora atividades com diferentes níveis de complexidade, de modo que todos os alunos possam participar. (a) 1: Planejamento das atividades de aprendizagem				

C) CONCEBER E FAZER EVOLUIR DISPOSITIVOS DE DIFERENCIAÇÃO	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente
<p>22. As atividades são realizadas de forma que possibilite a cada aluno expressar sua potencialidade e seu estilo de aprendizagem (o) (a)</p> <p>3: Estilos e ritmo de aprendizagem</p>				
<p>23. O professor elabora em cooperação com os colegas da mesma série dispositivos de diferenciação. (a)</p> <p>9: Coordenação e colaboração entre os professores</p>				

D) IMPLICAR OS ALUNOS EM SUA APRENDIZAGEM E EM SEU TRABALHO	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente
1. Os alunos manipulam o material, por si mesmos. (O) (a) 4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos				
2. O aluno utiliza de maneira inovadora o material em função do seus centros de interesse. (a) 4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos				
3. O professor encoraja a implicação do aluno no planejamento e na realização de atividades de aprendizagem (plano de trabalho, organização, horário, conteúdo, etc.). (a) 4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos				
4. As tarefas não são sempre corrigidas pelo professor.(a) 8: Avaliação das aprendizagens				
5. O professor ajuda freqüentemente cada um dos seus alunos a se auto-avaliarem depois de uma atividade de aprendizagem.(a) 8: Avaliação das aprendizagens				
6. Em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o encaminhamento de aprendizagem (a) 8: Avaliação das aprendizagens				
7. Em certos momentos, todos os alunos são reunidos para avaliar o funcionamento da sala de aula (a) 5: Gestão e organização da classe				
8. O aluno, sem consultar o professor, dispõe das informações necessárias sobre o material que ele deve utilizar para realizar as tarefas.(O) (b) 4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos				
9. Os alunos sabem das conseqüências de não respeitar um planejamento. (a) 5: Gestão e organização da classe				
10. O professor discute com os alunos seus planos de trabalho ou seus projetos.(a) 7: Interação entre professor e alunos				
11. O professor explica claramente suas expectativas aos alunos. (O) (a) 7: Interação entre professor e alunos				

<p align="center">D) IMPLICAR OS ALUNOS EM SUA APRENDIZAGEM E EM SEU TRABALHO</p>	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente
<p>12. Cada aluno sabe como utilizar sua programação individual. (O) (b)</p> <p><small>5: Gestão e organização da classe</small></p>				
<p>13. Os alunos sabem quantas atividades eles têm de efetuar ao longo do dia.(O) (a)</p> <p><small>5: Gestão e organização da classe</small></p>				
<p>14. Os alunos colaboram com o professor na elaboração de sua programação. (a)</p> <p><small>1: Planejamento das atividades de aprendizagem</small></p>				
<p>15. O professor reforça no aluno o seu desejo de explorar e aprofundar questões de seu interesse pessoal. (a)</p> <p><small>7: Interação entre professor e alunos</small></p>				
<p>16. As situações de aprendizagem propostas favorecem a transferência de competência em diversos contextos. (O) (a)</p> <p><small>1: Planejamento das atividades de aprendizagem</small></p>				
<p>17. O professor oferece diferentes opções de atividades. (O) (a)</p> <p><small>2: Variedade dos métodos de ensino</small></p>				
<p>18. O professor encoraja o aluno a fazer projetos. (a)</p> <p><small>4: Centro de interesses e iniciativas dos alunos</small></p>				
<p>19. Existem momentos nos quais são avaliados a compreensão e o sentido que os alunos atribuem as atividades programadas. (O) (a)</p> <p><small>8: Avaliação das aprendizagens</small></p>				
<p>20. O professor encoraja as diferentes possibilidades de expressão dos alunos durante a apresentação dos trabalhos. (O) (a)</p> <p><small>3: Estilos e ritmo de aprendizagem</small></p>				
<p>21. O professor encoraja a cooperação entre os alunos durante a realização dos trabalhos. (O) (a)</p> <p><small>6: Interação entre os alunos</small></p>				
<p>22. O professor participa de projetos pedagógicos que implicam na colaboração entre alunos de diferentes classes. (a)</p> <p><small>9: Coordenação e colaboração entre os professores</small></p>				

APÊNDICE D: ROTEIRO DA ENTREVISTA

Bloco 1: âmbito pessoal e profissional

Solicitação do pesquisador: *Vamos assistir a um vídeo com algumas cenas que foram gravadas em sua sala de aula. Que você tem a me dizer sobre as cenas?*

Solicitação do pesquisador: *Em relação à vida profissional, quais suas experiências?*

Subquestões:

Já teve experiências fora da área da educação?

Ser professora foi uma escolha? Por quê?

Se não fosse professora qual profissão gostaria de ter?

Como foi sua primeira experiência como professora?

Que outras experiências você já teve na área da educação?

Quais as suas melhores e as piores experiências?

Por que começou a trabalhar com alfabetização? Há quanto tempo trabalha com alfabetização?

Que método utiliza para alfabetizar? Em que ele consiste?

Do que mais sente falta em seu trabalho?

O que mais gosta em seu trabalho? O que não gosta?

Em sua opinião, o que faz com que ainda exista analfabetismo escolar?

Você considera que é responsabilidade sua alfabetizar? Por quê?

Cite alguns elementos imprescindíveis para uma criança aprender a ler.

Cite algumas atividades que você executa com seus alunos.

Solicitação do pesquisador: *Gostaria que você falasse um pouco de você. Alguns fatos que você considera importante mencionar.*

Subquestões:

Onde viveu sua infância?

Qual a profissão dos seus pais?

Tem irmãos? Quantos?

Como é sua estrutura familiar atualmente? É casada? Tem filhos? Quantos?

Onde mora?

O que você faz cotidianamente?

Como se diverte?

Bloco 2: formação inicial e continuada

Solicitação do pesquisador: *Gostaria que você me falasse sobre a sua trajetória escolar, principalmente a graduação.*

Subquestões:

Com que método você foi alfabetizada?

Que curso realizou? Onde?

Estudou sobre alfabetização da faculdade?

Que livros você já leu sobre aquisição da linguagem escrita?

Como você analisa sua formação inicial? Aspectos positivos e negativos.

Solicitação do pesquisador: *Fale-me sobre suas experiências de formação após o término da graduação.*

Subquestões:

Quais dessas experiências você considerou mais significativas para seu trabalho com a alfabetização?

Quais os conteúdos e o tipo de metodologia comumente utilizados nas formações?

Bloco 3: a formação do PAIC

Solicitação do pesquisador: *Vocês participam de formação do PAIC todos os meses. Fale-me um pouco sobre essa formação.*

Essa formação tem ajudado vocês? De que forma?

Quais os assuntos abordados nesta formação?

Como é a metodologia?

Dos assuntos tratados o que você achou mais significativo?

Que assuntos você gostaria que fossem abordados na formação?

Como fizeram para introduzir a proposta da formação no dia a dia da sala de aula?

Como você e seus colegas reagiram à metodologia proposta?

Que aspecto da formação você mais gosta?

O que você acha que deveria ser revisto ou melhorado? O que você acrescentaria ou melhoraria?

O que a formação propõe pode ser aplicado em sala de aula?

Como você faz isso?

Como você vê o trabalho com as rotinas pedagógicas?

O que mudou na sua prática depois da formação?

Você acha que a formação ajudou na melhoria dos seus resultados? Por quê?

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA O PROFESSOR DA ESCOLA

Caro professor,

Estou realizando, no Curso de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, uma pesquisa intitulada *Entre o estável e o fortuito: a formação continuada em serviço e as rotinas pedagógicas em alfabetização*, cujo objetivo principal é investigar a contribuição da formação continuada dos professores alfabetizadores, centrada na implantação de rotinas pedagógicas, para a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, tendo como foco central a escuta e a observação do professor.

Esta pesquisa poderá ser útil para compreender de que forma os saberes docentes são modificados e mobilizados pela formação e contribuir para a construção de propostas formativas que considerem esses saberes.

Com estas informações, peço a sua autorização para que esta pesquisa seja realizada nesta escola com a sua participação.

É necessário esclarecer que: 1º: a sua participação deverá ser livre e de espontânea vontade; 2º: você e os demais participantes da pesquisa não ficarão expostos a nenhum risco; 3º: a identificação dos participantes não será revelada no documento da dissertação; 4º: qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º: será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; 6º: somente após ter sido devidamente esclarecido e ter entendido o que foi explicitado nesse texto, deverá assinar o documento.

Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Jocelaine Regina Duarte Rossi, residente à rua Manoel Albino Dantas, nº 235, Bairro Cidao, Sobral – CE, cep 62 041-620, e-mail jocelaineregina@uol.com.br ou pelos telefones (88) 3613 1524 e (88) 9961 1534.

Assinatura do Professor

Assinatura da Pesquisadora

ANEXOS

ANEXO A: ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO

Proficiência média

A proficiência média do município foi medida por testes de avaliação de competências e habilidades do SPAECE-Alfa. Os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental foram submetidos a um teste composto por um caderno com 24 itens, cujo objetivo era avaliar as habilidades descritas na matriz de referência. Esses testes foram analisados utilizando-se a Teoria da Resposta ao Item (TRI)⁷⁰ e, a partir dela, foi construída uma escala de proficiência por meio de níveis pré-fixados constituindo perfis com características comuns.

Perfis dos alunos em cada um dos níveis da escala de proficiência⁷¹:

- **Não alfabetizado:** alunos que se encontram no nível até 75 pontos

A despeito de certamente possuírem alguns conhecimentos sobre a língua escrita, aqueles alunos que se encontram em níveis de proficiência abaixo de 75 pontos não são capazes, ainda, de formalizar esses conhecimentos, traduzindo-os em competências leitoras. Não percebem o que a escrita representa e como ela é capaz de fazer essa representação, pois ainda não diferenciam a escrita do desenho ou de pseudolettras ou rabiscos e, quando solicitados a escrever algo, podem lançar mão de outras formas de representação, como o desenho ou a escrita de garatujas.

Os alunos que se encontram nesse nível de proficiência demonstram não ter desenvolvido, ainda, habilidades básicas para o aprendizado da leitura e da escrita.

- **Alfabetização incompleta:** alunos que se encontram no nível entre 75 a 100 pontos

Os alunos que se encontram no nível de proficiência entre 75 e 100 pontos começam a compreender como a língua escrita representa sons da fala. Já são capazes de diferenciar letras de outros sinais. Portanto, já sabem que a escrita se diferencia de desenhos e outras formas gráficas. Percebem que a palavra é composta de unidades menores que ela própria – fonemas e sílabas – e que existe uma correspondência entre o que se fala e o que se escreve, embora

⁷⁰ Esse modelo leva em consideração três parâmetros: (i) o grau de dificuldade do item; (ii) o poder de discriminação, que diz respeito à capacidade do item de distinguir alunos de diferentes níveis de habilidades e, (iii) a probabilidade de acerto ao acaso.

⁷¹ Fonte: CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2008. *Boletim Pedagógico de Avaliação da Alfabetização: SPAECE-Alfa 2008*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2009), Juiz de Fora, 2008.

não necessariamente saibam fazer essa correspondência de forma convencional. Podem apresentar dificuldades na percepção de sutilezas nas relações entre fala e escrita, como, por exemplo, na identificação de rimas. Esses alunos lêem palavras formadas por sílabas simples (padrão consoante/vogal) num padrão de letra familiar, mas encontram dificuldades na leitura daquelas formadas por sílabas complexas (diferentes do padrão consoante/vogal) ou escritas em letra de imprensa minúscula, uma vez que, nesse tipo de letra, as diferenças gráficas são bastante. É importante destacar que, a despeito das características comuns, podemos encontrar diferenciações nesse grupo de leitores, principalmente no que diz respeito à decodificação de palavras. Embora ainda não sejam capazes de uma leitura autônoma, entre esses leitores podemos encontrar aqueles que, em função de uma maior exposição a situações de leitura, começam a consolidar habilidades de decodificar um maior número de palavras, por já conhecerem os valores sonoros de algumas consoantes.

Leitores que se encontram num nível de proficiência entre 75 e 100 pontos não podem ser considerados, ainda, alfabetizados. Embora evidenciem habilidades importantes para a compreensão da base alfabética de nosso sistema de escrita, não conseguem, ainda, ler com compreensão sem o apoio de um parceiro mais experiente. Esse é um nível que pode ser considerado baixo para os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

- **Intermediário:** alunos que se encontram no nível entre 100 e 125 pontos

Alunos que apresentam proficiência entre 100 e 125 pontos encontram-se num nível intermediário, pois, embora tenham vencido as etapas iniciais do processo de alfabetização, tendo desenvolvido habilidades importantes, para que se tornem leitores autônomos, ainda não podem ser considerados alfabetizados.

Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os alunos são capazes de ler palavras formadas por padrões silábicos diversos. É importante destacar que suas possibilidades de compreensão estão ligadas à decifração, mas também ao domínio que esses alunos possam ter de um vocabulário mais ou menos amplo e à rapidez e fluência com que realizam esse processo de decifração.

Uma característica desses alunos é o reconhecimento de que a palavra é composta de unidades menores que ela própria – as sílabas – e a habilidade para contar e comparar sílabas de palavras.

Esses alunos, portanto, demonstram ter compreendido a base alfabética do sistema de escrita em Língua Portuguesa, superando a escrita silábica, na qual a criança utiliza uma letra para cada sílaba pronunciada.

Além de palavras isoladas, esses alunos começam a consolidar a habilidade de ler e compreender frases no padrão canônico – sujeito/verbo/objeto – na ordem direta. Essa é uma habilidade importante, uma vez que, para ler frases, não é necessário apenas que o leitor saiba decifrar palavras isoladas. Ele precisa produzir sentido para um todo significativo, que é a sentença e, para isso, deve estabelecer elos de sentido entre as palavras que a compõem.

Esses alunos já são capazes, também, de localizar informações explícitas em textos curtos, de gênero e temática familiares e que apresentem poucas informações. Por exemplo, esses alunos podem, a partir da leitura de um convite, identificar o local, dia ou hora em que acontecerá o evento.

Esses leitores começam a consolidar a habilidade de identificar o gênero e a finalidade – o para quê – de textos como receitas culinárias, histórias, convites, histórias em quadrinhos, propagandas, poesias, por serem textos que circulam amplamente nos contextos sociais nos quais os alunos transitam e, também, por serem objeto das atividades escolares.

Considerando ser esse um nível intermediário para o 2º ano do Ensino Fundamental, é importante que os professores planejem intervenções capazes de contribuir para que os alunos que nele se encontram consolidem as habilidades necessárias ao seu processo de alfabetização e alcancem níveis mais elevados de letramento.

- **Suficiente:** alunos que se encontram no nível entre 125 e 150 pontos

Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os alunos que têm proficiência entre 125 e 150 pontos apresentam como diferencial o fato de serem capazes de localizar informações em textos mais extensos, que apresentam uma quantidade maior de informações e, ainda, de começarem a fazer inferências, ou seja, são capazes de utilizar as informações que o texto apresenta e, aliando-as à sua experiência de mundo, inferir novas informações, que não se encontram na superfície textual.

A inferência do sentido de uma palavra ou expressão desconhecida, a partir do contexto, é um exemplo desse tipo de habilidade.

Esses leitores já são capazes de reconhecer o gênero e a função de textos variados, o que permite que criem estratégias mais adequadas para interagir com esses textos, ou seja, diante, por exemplo, de um classificado de jornal, o fato de saber para que o texto foi escrito ajuda o

leitor a criar estratégias para buscar informações relevantes – o que está sendo anunciado? Como é possível ter acesso ao que está sendo anunciado? – dentre outras possíveis.

Esse é um nível considerado adequado para estudantes do 2º ano de escolarização, porque as habilidades desenvolvidas por alunos que se encontram com proficiência entre 125 e 150 pontos permitem que eles interajam de forma satisfatória com os textos com os quais trabalharão, em etapas posteriores de escolarização. Essas habilidades permitem que esses alunos se constituam leitores capazes de encontrar prazer e entretenimento no ato de leitura, além de participarem mais efetivamente de diversas situações sociais, nas quais a leitura e a escrita estão presentes.

- **Desejável:** alunos que se encontram no nível acima de 150 pontos

Os alunos que apresentam proficiência acima de 150 pontos, além de já se encontrarem alfabetizados, começam a desenvolver habilidades próprias a um leitor mais experiente.

Esses leitores localizam informações explícitas em textos mais extensos e com mais informações.

Além disso, são capazes de fazer inferências que exijam o recurso ao sentido global do texto. Por exemplo, ao ler uma fábula, esses alunos são capazes de compreender a moral da história, que é algo que não se encontra em nenhuma parte específica do texto, mas que pode ser inferido pela produção de sentidos para o todo. Isso acontece, provavelmente, porque esses alunos já fazem uma leitura mais fluente e rápida, o que lhes dá maior autonomia em relação à mediação de parceiros mais experientes.

Matriz de referência em alfabetização

A matriz de referência descreve um conjunto de competências e habilidades previstas como objeto de avaliação. É formada por um conjunto de descritores que, como o próprio nome sugere, descrevem uma habilidade. São avaliadas as habilidades relativas à alfabetização e letramento inicial dos alunos, que encontram-se definidas na Matriz de Referência de Alfabetização do Estado do Ceará, documento concebido e estruturado na idéia de que a alfabetização e letramento são processos complementares e paralelos.

A Matriz de Referência reflete a associação entre os conteúdos praticados nas escolas, as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos alunos no processo da construção do conhecimento. Ela se organiza em subconjuntos de habilidades, que, por sua vez, devem corresponder ao nível da série dos alunos a serem avaliados. Essas habilidades são representadas por descritores, que têm a função de avaliar as unidades mínimas de cada habilidade. Vale destacar que cada item de uma prova corresponde a um descritor da Matriz.

A Matriz de Referência constitui-se por três eixos estruturantes e seus respectivos descritores:

O **Eixo 1** avalia o processo **de apropriação do sistema de escrita**, ou seja, as competências relacionadas à identificação e ao reconhecimento de aspectos pertinentes à tecnologia da escrita.

Competência	Descritor	Detalhamento
1 - Distinção entre letras e outras formas gráficas.	D 1 - Identificar letras entre rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos.	Avaliar a capacidade da criança de identificar letras dentre várias formas gráficas, tais como rabiscos, desenhos, números e outros símbolos gráficos, apresentadas em diferentes seqüências.
	D 2 - Reconhecer as letras do alfabeto.	Avaliar a capacidade da criança de reconhecer uma determinada letra, ou uma seqüência de letras.
2 - Domínio convenções gráficas.	D 3 - Identificar as direções da escrita	Avaliar a capacidade da criança de identificar a direção correta da escrita (esquerda, direita, de cima para baixo), identificando a localização do início e término da escrita em uma página de caderno ou em um texto.
	D 4 - Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.	Avaliar a capacidade da criança de identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita, contando as palavras de uma frase ou os espaçamentos entre elas.

	D 5 - Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra.	Avaliar a capacidade da criança de reconhecer uma mesma letra escrita em maiúscula ou minúscula, na forma cursiva ou de imprensa.
3 - Desenvolvimento da consciência fonológica.	D 6 - Identificar rimas.	Avaliar a capacidade da criança de identificar os sons semelhantes (no final da palavra).
	D 7 - Contar as sílabas de uma palavra.	Avaliar a capacidade da criança de contar sílabas (os “pedacinhos”) de uma palavra.
	D 8 - Identificar sílabas (consoante/vogal) no início de palavras.	Avaliar a capacidade da criança de identificar o som da sílaba inicial, formada pelo padrão consoante/vogal, de uma palavra.
	D 9 - Identificar sílabas (consoante/vogal) no meio e fim de palavras.	Avaliar a capacidade da criança de identificar o som da sílaba medial ou final, formada pelo padrão consoante/vogal, de uma palavra.

O **Eixo 2** diz respeito ao processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e descreve as competências relacionadas à decodificação e compreensão de palavras e sentenças.

Competência	Descritor	Detalhamento
4 - Decodificação e compreensão de palavras.	D 10 - Decodificar palavras no padrão consoante/vogal.	Avaliar a capacidade da criança de decodificar palavras formadas por sílabas canônicas: consoante/vogal (ex: sí-la-ba).
	D 11 - Decodificar palavras nos padrões: vogal, consoante/vogal/consoante, consoante/consoante/vogal.	Avaliar a capacidade da criança de decodificar palavras formadas por sílabas nos padrões não canônicos: vogal (ex: a-ba-ca-te); consoante/vogal/consoante (ex: tex-to, ve-ri-fi-car); consoante/consoante/vogal (ex: pa-la-vra).
	D 12 - Compreender palavras no padrão consoante/vogal.	Avaliar a capacidade da criança de ler com compreensão palavras formadas por sílabas canônicas: consoante/vogal (ex: sí-la-ba).
	D 13 - Compreender palavras nos padrões: vogal, consoante/vogal/consoante, consoante/consoante/vogal.	Avaliar a capacidade da criança de ler com compreensão palavras formadas por sílabas nos padrões não canônicos: vogal (ex: a-ba-ca-te); consoante/vogal/consoante (ex: tex-to, ve-ri-fi-car); consoante/consoante/vogal (ex: pa-la-vra).
5 - Decodificação e compreensão de textos.	D 14 - Compreender frases.	Avaliar a capacidade da criança de ler com compreensão frases com estrutura sintática simples, na ordem direta (voz ativa).

	D 15 - Localizar informação em textos.	Avaliar a capacidade da criança em localizar informação explícita em diferentes gêneros textuais.
	D 16 - Reconhecer o assunto de um texto.	Avaliar a capacidade da criança em identificar o assunto principal de um texto e dizer como ele é abordado.
	D 17 - Identificar finalidade de um texto de diferentes gêneros.	Avaliar a capacidade da criança em identificar a finalidade ou “para quê” de textos de diferentes gêneros.
	D 18 - Inferir informação em textos.	Avaliar a capacidade da criança em associar elementos presentes no texto ou que se relacionem com a sua vivência, para compreender informações não explicitadas.

IDE-Alfa: indicador de desempenho escolar em alfabetização

O indicador de desempenho escolar é calculado com base em dois dados: (i) a proficiência média do alunado e (ii) os padrões de desempenho considerados intermediário e desejável para o alunado da série.

O indicador de desempenho escolar é o resultado de uma transformação linear da proficiência média do alunado, de acordo com a escala do SAEB, como mostra a tabela abaixo:

Associação entre o IDE-Alfa e a escala do SAEB

	Intermediário	Desejável
IDE- Alfa	5,0	7,5
SAEB	100	150

Os valores mínimo e máximo do IDE são 0 e 10.

O indicador de desempenho escolar pode ser apresentado de duas formas: (i) o indicador bruto de desempenho escolar, calculado da forma descrita e (ii) o indicador de correção de participação escolar, que incorpora à sua fórmula de cálculo o índice de participação do alunado nos testes aplicados pelo SPAECE. Para esse cálculo, multiplica-se o indicador de desempenho escolar bruto pelo índice de participação do alunado.

ANEXO B: RESULTADOS DO SPAECE-Alfa/2008 DOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

TABELA 1: Participação e médias de desempenho por município

Crede	Município	Nº de alunos previstos	Nº de alunos avaliados	Proficiência média		
				2007	2008	Crescimento
SOBRAL	A	496	489	133,3	178,9	45,6
	B	218	214	174,9	229,2	54,3
	C	209	192	109,0	169,3	60,3
	D	349	349	115,8	184,0	68,2

FONTE: CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2008. *Boletim Pedagógico de Avaliação da Alfabetização: SPAECE-Alfa 2008*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2009), Juiz de Fora, 2008.

TABELA 2: Distribuição de alunos por Categoria de Desempenho e por Município

Município	Não alfabetizado (até 75)	Alfabetização incompleta (75 até 100)	Intermediária (100 até 125)	Suficiente (125 até 150)	Desejável (acima de 150)
A	6,7	6,1	10,8	14,9	61,3
B	2,8	2,3	3,7	2,3	88,8
C	9,9	9,9	12,5	12,0	55,7
D	8,3	6,9	10,9	8,0	65,9

FONTE: CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2008. *Boletim Pedagógico de Avaliação da Alfabetização: SPAECE-Alfa 2008*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2009), Juiz de Fora, 2008.

TABELA 3: Dados do IDE-Alfa por Município

Crede	Município	Proficiência média	IDE-Alfa bruto	% Participação	IDE-Alfa com correção de participação
SOBRAL	A	178,9	8,9	98,6	8,8
	B	229,2	10,0	98,2	9,8
	C	169,3	8,5	91,9	7,8
	D	184,0	9,2	100,0	9,2

FONTE: CEARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE 2008. *Boletim Pedagógico de Avaliação da Alfabetização: SPAECE-Alfa 2008*. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2009), Juiz de Fora, 2008.

ANEXO C: CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO MATERIAL ESTRUTURADO

De acordo com o EDITAL Nº 07/2008, CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO DE MATERIAIS ESTRUTURADOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO, NO ÂMBITO DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PAIC,

1. Livro ou livros do aluno

1.1 Quanto aos textos para leitura dos alunos, os mesmos devem:

- a) apresentar uma seleção textual cuidadosa e bem diversificada;
- b) focalizar temas compatíveis com a faixa etária e interesse dos alunos aos quais o material se destina;
- c) apresentar linguagem clara, considerando as características dos alunos nesta etapa;
- d) apresentar fontes devidamente referenciadas;
- e) apresentar coerência e coesão;
- f) incluir textos literários que desenvolvam o prazer pela leitura e a ampliação do universo cultural dos alunos;
- g) abordar os temas propostos de forma ética e respeitosa com relação às diversidades (gênero, cultural, religiosa, étnica).
- h) apresentar correção lingüística e ortográfica.

1.2 Quanto às atividades propostas é importante que elas:

- a) mobilizem as experiências prévias dos alunos;
- b) sugiram e/ou incentivem práticas de oralidade;
- c) apresentem coerência com as concepções de linguagem, leitura e escrita que são enunciadas no guia do professor;
- d) favoreçam o desenvolvimento da imaginação criativa dos alunos;
- e) possibilitem a compreensão dos textos trabalhados.
- f) proponham situações de leitura e escrita significativas, que permitam a compreensão da linguagem como forma de interação entre os usuários da língua;
- g) apresentem atividades que proponham a distinção entre letras e outras formas gráficas;
- h) apresentem atividades que promovam o domínio das convenções do sistema de escrita;
- i) possibilitem a reflexão a respeito da natureza do sistema alfabético;
- j) possibilitem a análise fonológica e fonêmica;
- k) possibilitem o progressivo domínio das relações entre fonemas e grafemas, considerando as singularidades do sistema alfabético;
- l) possibilitem a análise estrutural das unidades lingüísticas: texto, frase, palavras e sílabas.
- m) possibilitem a leitura/compreensão das unidades lingüísticas: texto, frase e palavras;
- n) possibilitem a escrita espontânea de palavras, frases e textos pelo aluno.
- o) Possibilitem a produção individual e coletiva;
- p) Promovam momentos de revisão da escrita do aluno.

1.3 Quanto à apresentação gráfica do material deve caracterizar-se por: apresentar boa diagramação da página escrita, com adequada distribuição das atividades na página e letras em formato e tamanho compatíveis com o público ao qual se destina o material:

- a) apresentar boa qualidade do papel para a impressão, de modo que as páginas não se rasguem ou descolem com facilidade, considerando que o mesmo será utilizado pelo público infantil;
- b) oferecer espaço suficiente para a realização das atividades propostas;
- c) apresentar ilustrações, quando houver, que se relacionem ao conteúdo abordado com qualidade estética e que não exerçam função meramente decorativa;
- d) apresentar sumário e referências bibliográficas.

2. O Guia de orientação para o professor deve:

- a) ser auto-explicativo, de maneira a possibilitar ao professor o planejamento e a realização das rotinas pedagógicas ao longo de cada dia de aula e dos 200 dias letivos;
- b) apresentar as metas previstas para o final de cada etapa, de modo que o professor e a escola possam avaliar os alunos ao longo do ano letivo;
- c) explicitar claramente as concepções de linguagem, de leitura e de escrita que fundamentam o material, mantendo coerência com as situações propostas no livro do aluno;
- d) apresentar de forma bem definida e numa linguagem clara a estrutura do material com os objetivos de cada uma das seções, unidades e/ou capítulos e finalidades das atividades propostas;
- e) indicar várias fontes de pesquisa para o professor tais como: sites, obras literárias, textos científicos, filmes e/ou outras indicações;
- f) apresentar orientações que possibilitem ao professor considerar várias alternativas de resposta das atividades propostas no livro do aluno;
- g) caracterizar-se por uma boa diagramação da página escrita, com indicação precisas dos tópicos e/ou seções do livro do aluno a que se referem às orientações e/ou comentários;
- h) apresentar boa qualidade do papel utilizado para a impressão de modo que as páginas do material não se rasguem ou descolem com facilidade.

3. Quanto à proposta de formação dos professores

- a) demonstrar capacidade técnica para oferecer formação direta aos professores do 2º ano com documentação comprobatória de experiências similares anteriormente desenvolvidas;
- b) apresentar um guia didático contendo as orientações para o processo de formação;
- c) articular o conhecimento teórico com a prática docente, de modo que os professores possam compreender os fundamentos e as competências trabalhadas nas atividades propostas na rotina pedagógica;
- d) demonstrar mecanismos de articulação com a prática docente, propondo de forma objetiva rotinas para a sala de aula;
- e) apresentar instrumentais com metas definidas que ajudem o professor na gestão da aprendizagem dos alunos;
- f) propor sugestões para dar suporte pedagógico ao(s) alunos que não alcançaram as metas previstas;
- g) apresentar critérios de avaliação para o processo formativo.

LIÇÃO 18

Faça você mesmo o presente de seu pai

Ruth Rocha

PESO DE PAPEL

Procure no sítio ou no parque uma pedra mais ou menos do tamanho de sua mão, com uma forma bem bonita.

Lave bem. Você pode até usar uma escova de dentes velha, que depois possa jogar fora. Seque a pedra no sol. Agora pinte a pedra da forma que você achar bonita, com tinta acrílica. Pinte primeiro a face de baixo, deixe secar e depois pinte a parte de cima.



Faça esse presente com antecedência, pois precisa de tempo para secar. Não se esqueça de lavar e guardar tudo que você usou, para que seu pai não tenha que guardar por você!

No dia dos pais, faça tudo para ele!

BRINCANDO COM SONS E LETRAS

- 1  A professora vai ler algumas palavras. Bata palmas uma vez quando você ouvir o /p/:

PAI	MÃE	PROCURE	TIA	PARQUE	BARCO	PEDRA	DEPOIS
BATA	PINTE	PRIMEIRO	BONITA	PARTE	POIS	DOIS	PRECISA

- 2  A professora vai ler algumas palavras. Bata palmas **SOMENTE** quando você ouvir uma palavra com o /p/ **DUAS VEZES**:

BOTA	POTE	BATATA	PELO	PEPITA	APITO	PIPA
------	------	--------	------	--------	-------	------

- 3  Repita cada pedacinho das palavras ao contrário, como no exemplo:

PAI – IAP

PÉ	PÁ	EPA	PUM	PAZ	POIS
----	----	-----	-----	-----	------

- 4  Copie:

- 3 palavras do texto que começam com /p/.

- 3 palavras do texto /p/ no meio.

HORA DE LER

9



Leia emendando



PAI	PÁ	PARA	POIS	PÕE	POR
APÓS	APOIO	DEPOIS	REPOLHO	COPIAR	MAPA
PIOU	PARÁ	PIADA	PAPEL	PANO	PIANO
LÁPIS	CAPA	ROUPA	ESPERA	UPA	PLÍNIO
PEDRA	PRÉDIO	PRIMO	PINTE	PRECISA	POUCO
PLACA	PARQUE	PROVA	PRONTA	PLANTA	PLUMA
PROFESSORA					

10



Leia as palavras que ainda não foram inventadas:

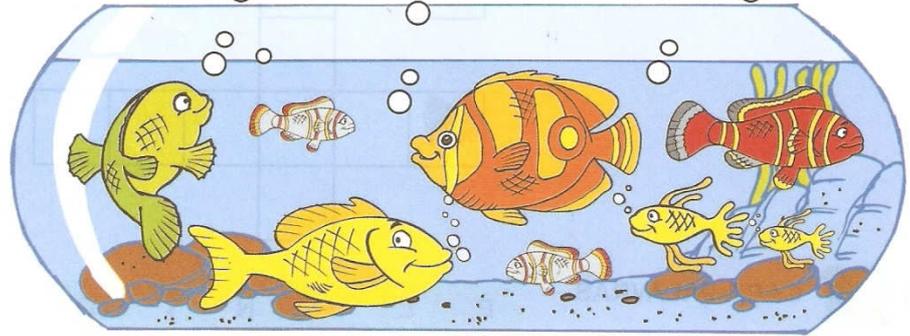
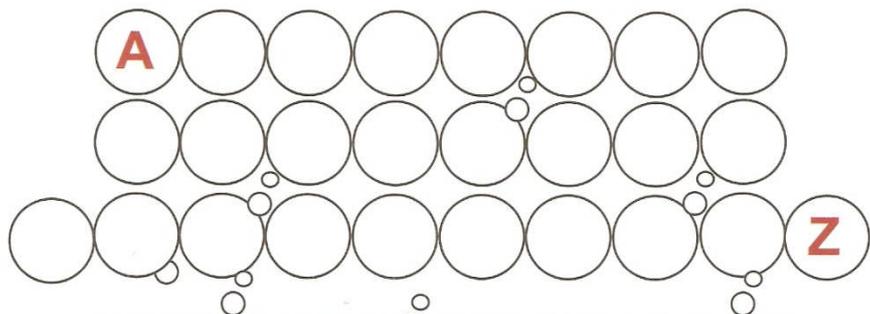
PALE	PLOLA	POBLEU	APROTO	PLIC	PALUQUE
PLABRE	BRAPLE	PEMAR	PRÂNSI	PRENO	PROGA
APRODE	SAMPRA	EPLINO	CIPREV	APLIMO	PREPLIC

É ASSIM QUE SE ESCREVE

20  Copie bem bonito:

PROCURE UMA PEDRA.
PROCURE UMA PEDRA BEM BONITA.
PROCURE UMA PEDRA DO TAMANHO DA SUA MÃO.
PROCURE UMA PEDRA BEM BONITA DO TAMANHO DA SUA MÃO.

21  Complete o alfabeto em ordem.



22  Coloque essas palavras na ordem em que estão no dicionário:

QUEM PEDRA AQUILO DEPOIS LÁPIS LIMPO ROUPA

Fonte: OLIVEIRA, João Batista Araújo; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira. *Aprender a ler: letramento e alfabetização lingüística - Livro do aluno*. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008b, 207-214.

LIÇÃO 18

FAÇA VOCÊ MESMO O PRESENTE DO SEU PAI

Professor:

- Prepare-se para fazer o peso de papel na sala.
 - Faça em casa, antes, para ver como se faz e seguir bem as instruções.
 - Escolha a tinta e a forma como você vai pintar. Escolha uma tinta que seque rápido.
- Se você tiver muito material para todo mundo, peça para os alunos trazerem UMA pedra – a mais diferente que eles encontrarem. Dê uma ideia do tamanho da pedra (tamanho da mão) mas não diga para o que será. Crie a surpresa. Peça para trazerem a pedra já lavada.

ANTES DA LEITURA

Estimulando a curiosidade: contexto

- Mostrar a pedra que você trouxe.

Se você pediu para os alunos também trazerem a pedra, peça para eles mostrarem a deles.

- Estimular a curiosidade.
- Pedir para os alunos sugerirem 1000 usos para uma pedra.
- Deixar os alunos falar. Estimular a curiosidade.
- Pergunte:
 - Será que podemos fazer algum presente com uma pedra?
 - ✓ Estimule a curiosidade dos alunos.

DURANTE A LEITURA

Título, autor, antecipação

- Apresentar a lição.
 - Deixar os alunos explorarem o texto e as ilustrações.
- A esta altura muitos alunos já serão capazes de ler e entender muito do texto.
- Oriente a conversa para:
 - Título: o que quer dizer?
 - Texto: o que o texto quer mostrar ou ensinar?
 - ✓ Aluno deve justificar a sua resposta.

1ª Leitura

- Faça a primeira leitura.
 - Interrompa para mostrar a sua pedra.
 - Mostre o desenho.
- Continue a leitura até o final
- Converse sobre o texto:
 - Ouça o que os alunos têm a dizer.
 - Oriente a conversa de modo a que eles queiram fazer o peso de papel.
 - ✓ Neste momento, mostre a tinta e os materiais que você levou para pintar.
 - ✓ Decidam quem vai ganhar o peso de papel.

2ª Leitura

- Faça a segunda leitura à medida que você for apresentando os materiais e se preparando para fazer o peso de papel.
 - Se os alunos também trouxeram pedras e vão fazer o peso de papel, deixe que eles também participem das respostas (coluna 2), estimule-os com perguntas.

Procure no sítio...	Mostre a sua pedra e conte como você a escolheu.
Lave bem.	Conte como você fez.
Seque a pedra	Conte como você fez.
Agora pinte	Mostre a tinta que você trouxe. Mostre o pincel ou o material que você trouxe para pintar Pinte de acordo com as instruções. Converse com os alunos sobre a importância de esperar secar, o que acontece se não esperar, etc.
Leia a parte final	Comente o que fez, para quem vai dar, etc.

3ª Leitura

- Dizer que vai reler. Que vai ler um determinado som de forma diferente. Quem vai acertar primeiro? /p/

4ª Leitura

- Leitura em coro.
 - Variante: ler as diferentes partes com diferentes grupos de alunos, ou meninos e meninas, etc.

DEPOIS DA LEITURA

Entendendo o texto

1. Quantas partes tem o texto? Quem vai ajudar a descobrir?
- Guiar os alunos, com perguntas, para descobrir:
 - Materiais (pedra)
 - Como fazer o peso:
 - ✓ Lavar com escova
 - ✓ Secar
 - ✓ Pintar

- Primeiro a parte de baixo
- Depois a parte de cima
- Esperar secar.
- Conselhos:
 - ✓ Guardar tudo.
 - ✓ No dia dos pais, fazer tudo para ele (é parte do presente!).
- Comentar o que é igual, o que é diferente de outras receitas.
- Desafio:
 - Faltou alguma coisa na instrução? Quem descobre?
 - ✓ (pincel, o que usar para forrar a pedra)
 - Explicar a importância de uma Instrução ser precisa.
 - ✓ No caso: você sabia e cuidou disso.

Além do texto

- O presente está pronto. Adapte o exercício abaixo de acordo com o que você fez e com quem vai receber o presente.
 - Vamos fazer um cartão para colocar junto com o presente?
- O que nós precisamos saber para fazer o cartão?

Quem vai receber	
Quem vai enviar	
Qual o motivo	
O que vamos dizer	
Como vai ser o formato	
Vamos ilustrar?	

- Com essas informações, estimule os alunos a darem ideias.
 - Você vai redigir o cartão, já no formato que deve ser, usando as ideias dos alunos, reelaborando e adaptando as frases para que fiquem corretas e de acordo com o destinatário.
- Leia o que ficou no cartão. Corrija o que precisar.
- Os alunos podem copiar, ilustrar e fazer o cartão de verdade.

ANEXO E: EXEMPLO DE AÇÕES COM SUAS RESPECTIVAS REPRESENTAÇÕES

UNIDADE 15



DÓ RÉ MI

MATRIZ DE SALA 1 - PÁGINA 7

1. Cole, no quadro, o cartaz com a música "Criança não trabalha". Com papel madeira, cubra a letra da música deixando apenas o título visível.

2. Converse com os alunos, fazendo as seguintes perguntas:

- O que vocês acham desse título?
- Do que será que o texto fala?
- Para vocês, o que é ser criança?
- Quem gosta de ser criança?
- O que toda criança pode ter?
- O que toda criança não deve fazer?
- Vocês acham que toda criança deve trabalhar? Por quê?



3. Mostre a letra da música para os alunos.

4. Faça a leitura do texto com eles.

5. Convide-os a cantar a música.

6. Divida a turma em dois grupos.

7. Peça que eles criem coreografias diferenciadas:

- Grupo 1 – Irá imitar crianças trabalhando.
- Grupo 2 – Imitará crianças brincando.

8. Convide-os a cantar a música, realizando a coreografia.

5. Convide os alunos a realizarem as questões 1, 2 e 3 das páginas 7 e 8 da Matriz 01 da Unidade 15.

Fonte: MACAMBIRA, Daniela; BRUN, Patrícia. *Lendo Você Fica Sabendo: caderno de orientações didáticas do professor*. 2. ed. Fortaleza: Aprender Editora, 2008, p.224.



DÓ-RÉ-MI

1. Converse com a turma e com seu professor sobre as questões abaixo:
 - a) O que é ser criança?
 - b) Você gosta de ser criança?
 - c) O que toda criança deve ter?
 - d) O que toda criança não deve ter?
 - e) As crianças devem trabalhar? Por quê?
2. Cante com seus colegas a música "Criança Não Trabalha":

CRIANÇA NÃO TRABALHA
Arnaldo Antunes

Lápis, caderno, chiclete, pião,
Sol, bicicleta, skate, calção,
Esconderijo, avião, correria,
Tambor, gritaria, jardim, confusão.

Bola, pelúcia, merenda, crayon,
Banho de rio, banho de mar,
Pula sela, bombom,
Tanque de areia, gnomo, sereia,
Pirata, baleia, manteiga no pão.

Giz, merthiolate, band aid, sabão,
Tênis, cadarço, almofada, colchão,
Quebra-cabeça, boneca, peteca,
Botão, pega-pega, papel, papelão.

Criança não trabalha.
Criança dá trabalho.
Criança não trabalha.

1,2 feijão com arroz.
3,4 feijão no prato.
5,6 tudo outra vez.



3. Represente as expressões abaixo com desenhos:

Criança brincando	Criança trabalhando

ANEXO F: AMOSTRA DO MATERIAL UTILIZADO PELA EDITORA Y

LIVRO DO ALUNO UNIDADE 16 (Atividades referentes a um dia)

Unidade 16 - LER É VIVER!
Matriz de sala 1

NOME: _____

DATA: _____ DE _____ DE 200 _____



DÓ-RÉ-MI

1. Cante com animação a música: "Quem canta um conto":

QUEM CANTA UM CONTO

Uma história bem inventada
E bem contada por ti
Vale a vida, vale a risada,
Vale a pena existir.
Quem conta um conto
Aumenta um ponto
Na trajetória de se conhecer
Através dos personagens
Que uma história traz para você
São viagens do pensamento
Pelas imagens que a história contém
Sonhos através dos tempos
Movimentos que vão e vêm.



Bia Bedran. Bia Canta e Conta V 2. Angelus Produções Artísticas, 2001

1. Converse com os seus colegas sobre a música: "Quem canta um conto".
Em seguida, responda os questionamentos abaixo:

a) O que vale numa história bem inventada?

b) Segundo a música, o que uma história traz para você?

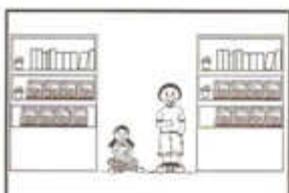
c) De qual das histórias você mais gostou? Escreva o nome dela e faça um desenho que a represente:



ESCREVENDO DO MEU JEITO

1. Observe as gravuras e escreva uma frase sobre cada uma delas:







APRENDENDO COM AS FRASES

1. Leia as frases com seu professor e com a turma:

Os livros contam histórias fantásticas.

Nas histórias encontramos personagens.

Os personagens podem ser: pessoas, animais e objetos.

Eu gosto de ler histórias.

2. Responda:

a) O que podemos encontrar nos livros?

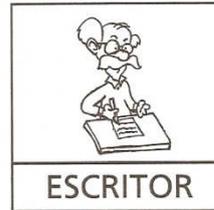
b) Você gosta de ler histórias?

c) Qual a história que você mais gostou de ler?



JOGANDO COM AS FICHAS

1. Que tal conhecer algumas fichas de leitura desta unidade? Veja abaixo:



2. Leia as palavras das fichas e ligue-as às suas características:

BIBLIOTECA

LIVRO

LEITOR

ESCRITOR

É uma pessoa que gosta de ler.

Nele podemos conhecer muitas histórias.

É uma pessoa que gosta de escrever.

Nela podemos ler muitos livros.

3. Complete as frases com as palavras das fichas:

a) Na _____ da escola tem muitos livros.

b) Eu gosto de ler, por isso eu sou um _____.

c) O _____ nos faz viajar pelo mundo da imaginação.

d) Eu gosto de escrever, por isso sou um _____.

4. Leia para seu professor e para seus colegas as frases que você completou.